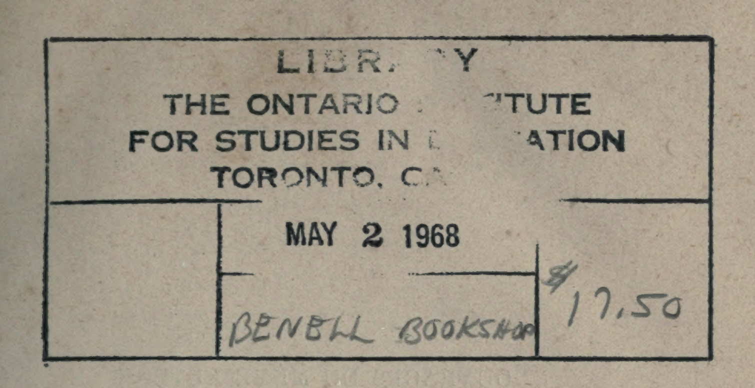




LA

PHILOSOPHIE ET LA PRATIQUE

DE

L'ÉDUCATION

OUVRAGES DU MÊME AUTEUR

HISTOIRE DE PESTALOZZI, *de sa pensée et de son œuvre.* Un fort vol. in-8. Prix . . . . 6 fr.

NOUVEAU LIVRE DES MÈRES, *ou l'instruction éducative de la première enfance.* Un vol. in-12. Prix. . . . . 2 fr. 75

DE L'URGENCE D'UNE RÉFORME SCOLAIRE. Brochure in-18. Prix. 50 c.

Paris. — Imprimerie de Charles Noblet, 13, rue Cujas.

LA PHILOSOPHIE ET LA PRATIQUE DE L'ÉDUCATION

PAR

LE BARON ROGER DE GUIMPS



PARIS
LIBRAIRIE SANDOZ ET FISCHBACHER
G. FISCHBACHER, ÉDITEUR
33, RUE DE SEINE, 33

1880

INTRODUCTION

La société moderne est lancée dans des voies nouvelles; en appliquant la science à l'industrie, elle réalise l'impossible; en mobilisant la richesse par le crédit, elle la centuple. Etonnée et fière de tout ce qu'elle a conquis de pouvoir et de jouissance matérielle, elle se complaît dans le spectacle de ses progrès, qui lui paraissent sans limite. Mais une tache hideuse grandit chaque jour sur le fond de ce brillant tableau.

L'homme n'apporte point à son propre pérfectionnement cette ardeur, cette activité incessante, avec lesquelles il perfectionne les instruments de son pouvoir sur la nature. Il gagne sans doute beaucoup de science, beaucoup d'aptitudes diverses; et, cependant, il fait défaut à son œuvre, il en compromet les résultats pour le bonheur de l'humanité.

Sous le rapport physique, il néglige ses propres forces pour l'usage des forces étrangères qu'il s'est assujetti; il perd sa santé, soit par les excès, soit par les privations; les populations ne peuvent plus fournir leur contingent de soldats valides; elles semblent perdre chaque jour en vigueur ce que la société gagne en puissance industrielle.

Sous le rapport intellectuel, ses préjugés, ses superstitions, sa sottise, sa crédulité pour ce qui est petit, et son incrédulité

pour ce qui est grand, font le plus étonnant contraste avec le progrès dont notre siècle s'enorgueillit. Il n'est pas de système absurde qui n'ait ses prosélytes, pas de charlatanisme grossier qui ne fasse de nombreuses dupes ; et l'on est affligé de voir, au milieu des merveilles de l'esprit humain, tant d'intelligences mortes pour tout ce qui ne conduit pas à la fortune.

Sous le rapport moral, l'homme ne peut pas compter sur l'homme ; les forces diverses de la société, qui devraient concourir à son bonheur, se font une sourde guerre ; les vices de l'individu détruisent sa propre félicité, comme ils troublent la paix de la famille, comme ils compromettent la prospérité de l'état social. Ne voit-on pas chaque jour régner dans les cœurs un orgueil impie, un égoïsme qui se dissimule à peine, un désir insatiable de jouissance, d'éclat et de pouvoir ? Ne sont-ils pas bien rares de nos jours, les hommes qui ne cherchent point à sortir à tout prix de la position que Dieu leur a donnée ? ceux qui font le bien pour lui-même, et non point pour une gloire mondaine ? ceux pour qui les vertus chrétiennes : l'humilité, le renoncement, la patience parfaite, ne sont ni une chimère ni un masque ?

Ces faiblesses, ces défauts, cette insuffisance de l'homme, qui pourtant est le premier, le plus noble, le plus indispensable des instruments de la société, déploient leurs funestes effets jusque dans nos progrès les plus éclatants. Ainsi le vice, l'ignorance et la misère se propagent à côté de la religion, de la science et de la richesse; et dans toutes nos grandes villes, la barbarie coudoie la civilisation.

En vain des mains généreuses s'ouvrent pour distribuer d'abondants secours; en vain de bienfaisantes institutions se multiplient sous toutes les formes; trop souvent l'assistance

favorise le vice et paralyse l'activité; trop souvent la souffrance qu'on soulage est remplacée par cent autres souffrances; trop souvent, enfin, nos efforts contre le paupérisme ne font que l'augmenter.

C'est qu'on ne peut aider efficacement que celui qui s'aide lui-même; c'est que le bienfait, pour être salutaire, exige des vertus de celui qui donne et des vertus de celui qui reçoit; c'est que Dieu a voulu que, pour chacun de nous, le bonheur fût attaché au travail et à la moralité.

Ce qui nous manque le plus encore, c'est donc la moralité; et, hâtons-nous de le dire, il n'y a pour nous de vraie et solide moralité que celle qui est fondée sur la religion du Christ. Oui, de nos jours, c'est surtout le défaut de moralité qui arrête le progrès, qui compromet la liberté, qui menace la société, et qui empêche l'homme de jouir du bonheur tranquille que Dieu avait mis à sa portée.

Le remède, c'est une éducation morale partout répandue et vraiment efficace. Mais, dira-t-on, en fait d'éducation, n'a-t-on pas déjà tout essayé? et où sont les résultats?

Voyez ces écoles des divers degrés, soit publiques, soit privées! n'y trouve-t-on pas des instituteurs respectables, habiles et dévoués, qui, par leur exemple et par leurs préceptes, s'efforcent de déposer dans le cœur de leurs élèves le germe de toutes les vertus? Et cependant, cette précieuse semence, combien de fois n'est-elle pas perdue? Et la conduite des jeunes gens qui sortent des classes n'est-elle pas le plus souvent en opposition complète avec les instructions qu'ils y ont reçues?

Voyez les efforts du clergé pour répandre dans les âmes cette foi chrétienne qui seule peut les remplir d'une joie pure au milieu même des afflictions de ce monde! Voyez les dignes

ministres de la religion, ceux qui à l'autorité de leur mission joignent une piété sincère, et à leur piété un esprit éclairé, voyez-les mettre tout leur cœur, tout leur zèle, aux saintes leçons qui doivent sauver des âmes! et demandez-leur combien de fois ils n'ont pas vu avec amertume l'incrédulité germer dans le champ même où ils avaient semé la foi.

Voyez enfin l'éducation qui seule peut-être est vraiment digne de ce nom, celle de la famille! elle prend l'enfant au berceau et ne l'abandonne pas un instant. Une bonne mère ne se lasse jamais, ne s'arrête jamais, ne croit jamais avoir assez fait pour ceux à qui elle a donné le jour; sa sollicitude les accompagne alors même que par leur éloignement ils semblent échapper à ses soins, semblable au regard inquiet de la poule qui suit sur les eaux les petits étrangers qu'elle a couvés comme ses enfants. Oui, l'éducation de la famille est encore pour nous l'éducation modèle. Et cependant, à quels cruels mécomptes n'est-elle pas exposée! Et ces jeunes gens, qui ont été élevés au foyer paternel avec tant d'amour et de persévérance, qui n'y ont trouvé que de bons exemples et de saints enseignements, combien de fois ne font-ils pas le malheur de leurs parents par les vices de leur caractère et par les désordres de leur vie!

Que l'éducation morale ne réussisse pas toujours, nous n'avons pas le droit de nous en étonner. L'œuvre de l'homme est imparfaite; d'ailleurs, elle est bien faible contre ces dispositions individuelles qui paraissent innées et indestructibles, mystère impénétrable pour nous! Oh! non, l'éducation n'a pas un pouvoir plus absolu sur le développement du cœur, que sur celui de l'esprit et du corps.

Mais cette réflexion suffit-elle pour expliquer l'inefficacité si

ordinaire des moyens que nous employons ? Suffira-t-elle pour nous absoudre si nous nous résignons à notre impuissance? Et, lorsque notre conscience nous rappelle la responsabilité qui pèse sur nous, lorsque nous voulons travailler sérieusement au bien des âmes que Dieu nous a confiées, possédons-nous une méthode assez bien justifiée, assez claire et assez sûre, pour diriger tous nos efforts vers le but que nous poursuivons?

On a beaucoup écrit sur l'éducation; on a opposé système à système; on a proposé chaque jour une nouvelle méthode. Mais les succès obtenus n'ont été que partiels et temporaires : ils tenaient plus au talent des instituteurs et aux circonstances particulières de leur sphère d'activité, qu'à une théorie éducative vraiment scientifique et fondée sur la nature humaine. Aussi, quel est aujourd'hui le résultat de tous ces essais? Le désordre dans la pratique et le doute dans les esprits.

On ne croit plus à la méthode parce qu'on a peur des systèmes; on se contente de maximes éparses qu'on garde pour les appliquer chacune dans un cas particulier; on proclame un grand nombre de principes secondaires sans les rattacher à un centre commun qui seul pourrait en faire une doctrine scientifique.

Ainsi l'on vogue çà et là, poussé par des vents variables, heureux d'éviter successivement les écueils contre lesquels d'autres se sont brisés; et l'on voit, par une sorte de mirage trompeur, les divers buts qu'on veut atteindre disséminés sur tous les points de l'horizon, tandis qu'en réalité ils se réunissent en un seul.

Cette marche prudente et timide, qu'on pourrait appeler *méthode de tempérament*, est plus sage sans doute que tel système artificiel qu'elle a remplacé; mais elle manque d'énergie,

parce qu'elle manque d'unité. Elle ressemble trop à un tâtonnement pour inspirer une pleine confiance, peu à peu les hommes perdent leur foi en l'éducation ; à peine osent-ils prononcer ce grand mot sans un sourire d'incrédulité.

La diversité des buts spéciaux que poursuit l'éducation, des circonstances particulières dans lesquelles elle agit, et surtout des caractères auxquels elle s'adresse, nécessite la diversité de ses moyens, et condamne d'avance toute prétention à une méthode pratique universelle. Cependant, il y a unité dans la nature humaine, en ce qu'elle nous montre chez tous les hommes les mêmes facultés physiques, intellectuelles et morales, bien que dans des proportions, soit absolues, soit relatives, très différentes; il y a unité dans le but général de l'éducation, qui est le développement des pouvoirs de l'individu pour son vrai bonheur et pour celui de la société; il y a unité enfin dans la loi naturelle qui préside à l'évolution par laquelle l'enfant devient homme. Et de là résulte l'unité de l'éducation considérée comme science, c'est-à-dire l'existence d'une théorie générale fondée sur des principes fixes et universels qui doivent régir toute méthode pratique vraiment efficace et salutaire.

Pour découvrir ces principes, il faut reconnaître la loi naturelle qui préside au développement de l'homme; et cette loi peut être déduite d'une exacte et patiente observation des faits.

C'est par une admirable évolution de sa nature que l'enfant, né faible et ignorant, devient un homme doué de tous les pouvoirs physiques, intellectuels et moraux qui distinguent le roi de la création. Favoriser cette évolution, la diriger vers *le vrai, le beau et le bien*, de manière à réaliser le type complet de l'être créé à l'image de Dieu, tel est le but de l'éducation.

Mais ce développement de l'homme est un fait naturel; confié d'abord à la sollicitude maternelle qui a reçu de Dieu la force et la sûreté d'un véritable instinct, il se poursuit même sans le concours de l'éducation, quelquefois malgré ses efforts. Ce fait ne se produit point au hasard; il a ses causes dans les pouvoirs divers qui appartiennent à la nature humaine; il a ses phases successives soumises à un enchaînement nécessaire; il a ses lois générales que nul ne peut méconnaître impunément.

Nous devons donc étudier les progrès de l'enfant dès sa naissance, en distinguer tous les éléments primitifs, et reconnaître ainsi les diverses forces qui existent comme en germe dans cette chétive créature. Nous devons ensuite examiner leur mode d'action et d'accroissement, leur influence réciproque, les pouvoirs nouveaux qui résultent de leurs combinaisons, et les rapports qui les unissent dans une admirable unité. Alors nous découvrirons les lois générales qui président au développement de l'homme; ces lois nous donneront la théorie de l'éducation.

Si cette théorie est nouvelle dans son principe fondamental et dans sa forme générale, elle sera loin de paraître telle dans plusieurs de ses applications. Souvent la pratique la plus vulgaire emploie comme par instinct des procédés que la science ne sait point encore expliquer. D'ailleurs la vraie science ne se forme pas en un jour; elle est l'œuvre du temps et des penseurs de tous les siècles. Ainsi, la plupart des philosophes, depuis Platon jusqu'à Kant, avaient découvert et signalé quelques portions de cette doctrine.

Au point de vue religieux, les enseignements de l'Evangile y sont parfaitement conformes; ce sont eux qui ont inspiré les

Pensées de Pascal et l'*Education progressive*. Pour le développement du corps et de l'intelligence, on trouve dans Montaigne, dans Commenius, dans Locke, dans Rousseau, dans Condillac, etc., des maximes qui lui appartiennent également. Mais il était réservé à Pestalozzi d'en avoir une vue complète en se plaçant en quelque sorte au centre commun des vérités proclamées par ses devanciers.

Cependant, cette loi qui préside au développement de l'homme, et qui est le principe fondamental de l'éducation, n'apparaît dans l'œuvre de Pestalozzi que comme son instinct naturel, et non comme un résultat de ses recherches; partout il la suppose, il ne la formule nulle part. Il n'a su la transmettre complète, ni à ses disciples par sa parole, ni à la postérité par ses écrits; il n'a pas même pu empêcher que parfois elle ne fût méconnue dans les établissements qu'il avait fondés lui-même, alors que son influence, affaiblie par l'âge, n'y dominait plus toujours celle de ses collaborateurs.

C'était en réalisant ses vues pour le bien de ses semblables qu'il voulait prouver leur justesse, et pendant ses quatre-vingts ans de vie il s'est toujours et complétement dévoué à ce noble but; mais il ne possédait pas les aptitudes nécessaires à l'administrateur et au praticien. Après avoir vu la ruine de toutes ses entreprises, à bout de ressources, de forces et d'espérances, il est descendu dans la tombe sans laisser même un exposé de sa doctrine. Ses idées, il est vrai, n'ont point péri avec lui, elles ne sont point restées inutiles, et il n'est guère de progrès dans l'éducation contemporaine qui n'en porte l'empreinte. Cependant elles sont généralement restées méconnues, parce qu'on ne les trouve qu'isolées et incomplètes.

Nous les avons recherchées dans les écrits de Pestalozzi,

dans ses paroles, dans les travaux de ses disciples, dans nos propres souvenirs, et nous avons entrevu le principe supérieur qui les justifie et les réunit. Mais ce n'est qu'en procédant *à priori*, ce n'est qu'en étudiant dans les faits la loi qui préside au développement de l'homme, que nous avons pu prouver la vérité de ce principe, et donner ainsi une base solide à la théorie et à la pratique de l'éducation.

Nous avons dit que l'éducation est l'art de favoriser le développement par lequel l'enfant devient homme, et de le diriger de manière à lui faire réaliser le type complet de l'être créé à l'image de Dieu; pour être rationnelle et sûre, elle doit donc être conforme aux lois naturelles de ce développement.

Mais y a-t-il des lois générales qui président au développement de l'homme, et quelles sont ces lois? Voilà les premières questions que nous ayons à examiner.

L'enfant naît faible de corps, d'esprit et de sens moral; et ce n'est que peu à peu qu'il acquiert tous ses pouvoirs physiques, intellectuels et moraux. Il subit ainsi une transformation lente et graduée, mais une transformation immense, qu'il faut étudier avec soin pour en reconnaître les agents, la marche et les lois.

Les forces physiques, les forces intellectuelles et les forces morales de l'homme sont intimement liées, et réagissent constamment les unes sur les autres. Aussi l'éducation ne peut-elle les séparer absolument, ni dans la pratique, ni dans la théorie. Mais le problème qui nous occupe maintenant est trop compliqué pour que nous puissions le résoudre d'une manière claire sans commencer par en simplifier les données. C'est pourquoi nous ne chercherons point d'abord à étudier le développement général de l'homme et à en reconnaître la loi.

Procédant par abstraction, nous étudierons successivement, sous le rapport physique, sous le rapport intellectuel et sous le rapport moral, l'évolution par laquelle l'enfant devient homme. Ce ne sera qu'après avoir terminé cette triple étude que nous posséderons les données nécessaires pour considérer notre sujet dans son ensemble, dans sa réalité, c'est-à-dire à la fois dans sa complexité et dans son unité; alors seulement nous connaîtrons la loi générale du développement de l'homme, et nous pourrons poser les principes de la vraie science de l'éducation.

Mais nous croyons devoir annoncer dès à présent le principe fondamental auquel nous sommes parvenu, principe qui sera démontré dans la première partie de cet ouvrage, et dont les applications constitueront la seconde.

L'étude du développement physique de l'homme nous fait reconnaître et nous permet de formuler la loi qui le régit; elle n'est autre que la loi même de l'organisme, c'est-à-dire celle qui préside à l'activité et aux rapports des divers organes, pour en faire résulter la nutrition, l'accroissement et les autres phénomènes vitaux du corps organisé auquel ils appartiennent.

L'étude du développement intellectuel nous montre qu'il existe dans notre intelligence des pouvoirs qui y jouent le même rôle que les organes physiques dans notre corps, et que le développement de notre intelligence, malgré sa nature immatérielle, est régi par cette même loi de l'organisme qui préside au développement de notre corps. Ainsi, par exemple, il est pour l'homme un travail d'assimilation des idées, comme il est un travail d'assimilation de la matière.

Enfin, en étudiant notre développement moral, nous trouvons qu'il est l'œuvre des pouvoirs moraux que nous avons

reçus du Créateur; que ceux-ci y remplissent le même rôle que les organes physiques dans le développement du corps, le même rôle que les organes intellectuels dans le développement de l'intelligence; et que le développement de notre cœur, malgré sa nature toute spirituelle, et abstraction faite de l'action de Dieu dans nos âmes, est régi par cette même loi de l'organisme qui préside au développement de notre corps et à celui de notre intelligence. Ainsi, par exemple, il existe pour nous un travail d'assimilation des sentiments, comme il existe un travail d'assimilation des idées, comme il existe un travail d'assimilation de la matière.

Nous faisons voir ensuite que notre développement physique, notre développement intellectuel et notre développement moral, loin d'être indépendants l'un de l'autre, se combinent pour former un organisme unique, quoique complexe, l'organisme humain, auquel concourent des organes physiques, des organes intellectuels et des organes moraux [1].

Le corps, l'esprit et le cœur, pour prendre leur développement sous une loi commune, n'en sont pas moins essentiellement différents par leur nature et par toutes leurs manifestations; ainsi notre doctrine n'autorise pas la moindre confusion entre les trois ordres de pouvoirs qui concourent à former l'organisme humain, et nous nous appuyons toujours sur cette parole de l'Evangile : *Ce qui est né de la chair est chair, mais ce qui est né de l'esprit est esprit.*

Penserait-on peut-être que c'est ravaler l'excellence de notre vie intellectuelle et morale que de prétendre qu'elle reconnaît

[1] En reconnaissant des organes immatériels, nous sommes obligé de donner au mot *organe* un sens plus étendu que le sens propre qui lui appartient dans notre langue.

une loi qui régit également la vie physique de tout être organisé? Nous croyons au contraire que c'est la relever de toute la distance qui sépare le règne inorganique du règne organique. N'a-t-on pas trop souvent considéré l'éducation intellectuelle et morale comme une œuvre dans laquelle on pouvait ajouter les idées aux idées, les sentiments aux sentiments, de même que sous la main de l'architecte s'ajoutent les moellons aux moellons pour la construction d'un édifice? Et n'était-ce point traiter notre esprit et notre cœur comme si chacun dans leur sphère ils avaient eu une complète analogie avec les agglomérations de molécules qui constituent la matière inorganique?

On l'a déjà remarqué : l'ancienne éducation considérait l'esprit et le cœur de l'enfant comme des vases qu'il faut remplir, tandis qu'ils sont plutôt semblables à des sources qu'il faut faire jaillir [1]. Cependant cette dernière comparaison ne nous paraît point encore juste; car la source, une fois qu'elle a jailli, coule uniformément sans progrès et sans changement. Nous dirions plutôt que l'œuvre de l'éducation consiste à faire éclore et développer un germe qui produira des branches, des fleurs et des fruits, par le travail de son propre organisme et en s'assimilant les éléments divers qui lui seront fournis par le milieu dans lequel il vit.

Cette comparaison suffira déjà pour nous donner une idée générale de la vraie théorie de l'éducation.

De même que, dans l'ordre physique, chaque progrès de l'être organisé est un produit du travail intérieur de ses organes, un développement du dedans au dehors, et non point une simple juxtaposition extérieure comme dans le minéral; de même chaque progrès intellectuel et moral de l'homme doit

[1] Madame Necker de Saussure, dans l'*Education progressive.*

être le produit du travail intérieur de ses propres facultés, de ses propres sentiments, et non point le simple dépôt, confié à la mémoire, des fruits d'un travail étranger.

La jeune plante se développe par degrés insensibles; chacun de ses progrès procède de celui qui l'avait précédé et prépare celui qui doit le suivre; chacun de ses jets a sa valeur propre et joue son rôle dans l'économie du végétal entier; enfin celui-ci, à quelque époque de son développement qu'on le considère, présente toujours l'aspect d'un être complet. De même les progrès de l'enfant sont soumis à une gradation, à un enchaînement, à un ordre génétique enfin qui ne peut pas être arbitrairement interverti et qui ne comporte point de lacune; chacun d'eux doit avoir sa valeur, son utilité actuelle, et jouer son rôle dans l'harmonie du développement auquel il appartient.

Comme l'accroissement du végétal dépend en grande partie de la force vitale de ses organes, de même le développement de l'homme dépend essentiellement de la puissance de ses facultés; c'est donc à augmenter cette puissance que l'éducation doit s'appliquer d'abord, plutôt qu'à étendre au loin le domaine où elle s'exerce, ce dernier résultat ne pouvant être qu'une conséquence du premier.

La plante, après avoir présenté dans l'une de ses phases le plus bel ensemble d'organisation, peut, si son développement s'arrête, être privée de la phase suivante; c'est ainsi que souvent la fleur tombe sans avoir noué, ou le fruit sans avoir mûri; l'être organisé ne peut pas rester ce qu'il est : il croît jusqu'au moment de déchoir. De même l'enfant, après avoir reçu l'éducation la plus complète pour son âge, peut être arrêté dans son développement; alors ses facultés dépérissent, les fruits qu'elles avaient produits disparaissent avec l'âge au-

quel ils convenaient; rien ne les remplace, et les plus belles espérances se trouvent déçues. C'est que l'homme intellectuel et moral, non plus que l'homme physique, ne peut rester ce qu'il est : s'il ne gagne pas, il perd; s'il n'avance pas, il recule; il a besoin d'un progrès, d'un développement continu, pour que la puissance de ses facultés se maintienne, pour que le produit de leur travail ne s'évanouisse pas.

C'est ainsi que l'exercice des forces corporelles nous préserve seul d'une décrépitude prématurée, et que celui des facultés de l'esprit peut prolonger notre développement jusque dans une vieillesse avancée; c'est ainsi que notre perfectionnement moral, notre tâche essentielle, doit durer autant que la vie pour nous préparer à l'éternité. L'œuvre de l'éducation consiste donc moins encore à porter le développement de l'homme jusqu'à un certain degré, qu'à lui donner l'impulsion nécessaire pour qu'il ne s'arrête pas.

Voyez l'arbre qui a été lié à un espalier : il ne se développe qu'incomplétement, il n'acquiert point de force; il s'incline et tombe dès que son appui vient à lui manquer : l'organisme a besoin de liberté. De même le développement de l'enfant n'est pas complet s'il n'est pas libre; la contrainte ne fait que dresser, elle n'éduque pas, parce qu'elle ne donne pas l'impulsion. L'éducation a besoin d'un mouvement et d'une vie qui n'existent que par la liberté; elle doit diriger, et non pas comprimer.

Cette excitation au libre développement de l'enfant constitue donc l'œuvre essentielle et positive de l'éducation; elle pourrait être son unique tâche, si aucune autre excitation ne venait jamais contrarier son influence; mais il n'en est point ainsi. Partout, dans l'enfant et hors de lui, le faux se trouve à côté du vrai, le mal à côté du bien; quelle que soit la vigilance de

l'éducateur, il peut avoir laissé développer des idées et des sentiments qu'il faut ensuite comprimer ou détruire; c'est ainsi que souvent le jardinier est obligé de retrancher des branches gourmandes à un arbre fruitier.

Lorsque l'éducation est ainsi appelée à corriger, à comprimer, à détruire, elle accomplit en quelque sorte une œuvre négative dans le développement de l'enfant; cette œuvre est parfois nécessaire, mais elle est toujours regrettable, parce qu'elle s'attaque à des dispositions de l'élève qui sont les auxiliaires indispensables de l'éducateur : elle tend à altérer en lui la liberté, l'amour, la confiance, l'activité spontanée. Aussi doit-on la considérer comme un moyen exceptionnel, et mettre tous ses soins à en prévenir la nécessité.

On voit donc que l'éducation trouve en germe dans chaque enfant toutes les forces qui doivent concourir à son œuvre, que son rôle essentiel se borne à exciter ou à restreindre leur exercice, à présenter ou à retirer un aliment à leur activité, et qu'enfin, pour obtenir cette harmonie qui est un des caractères de tout développement organique, elle doit exercer à la fois toutes les facultés bienfaisantes que Dieu a données à l'homme.

Après avoir reconnu la loi de l'organisme successivement dans le développement physique, dans le développement intellectuel, dans le développement moral et enfin dans l'ensemble du développement de l'homme, après l'avoir formulée dans ses traits les plus importants, il ne nous restait qu'à l'appliquer à la méthode d'éducation : c'est l'objet de la seconde partie de cet ouvrage.

Nous commençons par déduire de cette loi les principes généraux qui s'appliquent également à toutes les parties de

l'éducation ; puis nous traitons séparément l'éducation intellectuelle, l'éducation physique et l'éducation morale.

Ce n'est point sans motif que nous les plaçons dans cet ordre ; s'il fallait les subordonner l'une à l'autre, nous dirions que l'éducation physique est plus importante que l'éducation intellectuelle, et que l'éducation morale l'est plus encore que l'éducation physique.

Nous commençons par l'éducation intellectuelle, pour régler tout d'abord nos comptes avec elle, pour faire voir qu'elle peut être aussi complète, aussi étendue, aussi solide qu'on puisse la désirer, d'une part sans absorber tout le temps qui lui est ordinairement consacré, et dont une partie est nécessaire à l'éducation physique ; de l'autre, et surtout, sans compromettre le succès de l'éducation morale qui, malgré les meilleures intentions, a toujours été plus ou moins sacrifiée aux exigences du reste de l'éducation, et particulièrement à celles de l'instruction.

Notre livre sur l'éducation intellectuelle est plus étendu que nous ne l'aurions désiré ; mais, pour être réellement utile, il fallait bien qu'il exposât avec quelque détail l'enseignement de toutes les branches d'étude qui doivent occuper la jeunesse ; qu'il montrât notre théorie s'appliquant également à toutes les connaissances humaines, présidant à la première instruction de l'enfant qui sort du berceau, modifiant ses procédés selon l'âge et les progrès de l'élève sans jamais cesser d'être elle-même, et laissant enfin le jeune homme avec la volonté et le pouvoir de s'instruire seul et de s'instruire toujours.

L'éducation physique occupe beaucoup moins de place dans notre travail ; c'est que pour elle la loi de l'organisme n'a pas pu être entièrement méconnue ; en sorte que l'insuffisance de

ses résultats est due à la négligence plus encore qu'à l'erreur. Aussi avons-nous pu nous dispenser d'entrer dans le détail des procédés qu'elle doit employer, et nous borner à exposer, d'une part toutes ses légitimes exigences, de l'autre ses principes et ses moyens généraux.

Le livre sur l'éducation morale, qui termine notre ouvrage, en est à nos yeux la partie la plus importante ; nous y avons suivi pas à pas l'étude du développement moral qui se trouve dans notre première partie. Nous y exposons d'abord les moyens directs d'éducation, c'est-à-dire tout ce qui agit immédiatement sur les goûts, les sentiments, les pouvoirs de notre vie morale, de manière à contenir et à restreindre ceux qui conduisent au mal, à développer et à fortifier ceux qui mènent au bien. C'est ainsi que nous traitons successivement l'éducation de la tendance personnelle, celle de la tendance sociale, celle de la tendance religieuse et celle de la volonté. Nous étudions ensuite les moyens indirects de culture morale : l'exemple, l'habitude, l'instruction et la discipline.

C'est après bien des hautes intelligences, après bien des écrivains éloquents que nous traitons encore ce sujet si peu neuf de l'éducation; et cependant le profond sentiment de notre insuffisance ne nous arrête pas. Mais vingt années de patientes et laborieuses recherches ont affermi et justifié notre doctrine, et nous comptons sur la force de la vérité pour suppléer notre faiblesse.

En cherchant à comprendre Pestalozzi, nous avions entrevu l'organisme intellectuel et moral; en appliquant la loi de l'organisme à l'éducation, nous avons retrouvé la méthode de Pestalozzi. En même temps nous avons pu en combler les lacunes, et, il faut le dire aussi, corriger les erreurs qui s'étaient

glissées dans les essais pratiques du maître, lorsque la force des circonstances où une influence étrangère l'avaient obligé à dévier de ses propres principes.

On conçoit combien il était difficile d'exposer et de juger la méthode de Pestalozzi sans être guidé par la connaissance de son principe fondamental; c'est pourquoi elle a donné lieu à des appréciations si confuses et si souvent contradictoires. Mais dès qu'on a reconnu ce principe, tout se classe, tout s'explique, tout s'éclaircit dans la vie si longue et si remplie de cet ami de l'humanité. On comprend alors, et ses essais toujours renouvelés, et ce labeur inquiet et opiniâtre par lequel, déjà parvenu à l'extrême vieillesse, il s'efforçait encore de compléter la méthode que depuis bien longtemps déjà ses collaborateurs considéraient comme achevée.

Il nous manque encore une histoire de la vie et des idées de Pestalozzi; elle ferait voir en lui non-seulement le philanthrope se dévouant à tant d'œuvres entreprises malgré son dénuement et sa propre incapacité pratique, mais encore et surtout le philosophe nourrissant en son cœur une pensée féconde qu'il ne sait qu'imparfaitement exprimer; elle montrerait ce principe, cette idée mère de sa méthode, d'abord se manifestant dans les divers essais de sa jeunesse et de son âge mûr, puis subissant d'étranges vicissitudes pendant cette longue lutte du vieillard contre des influences qui, tout en voulant le servir, l'éloignaient de son but, enfin jetant un dernier éclat dans son *Chant du cygne*, écrit à quatre-vingts ans, après la perte de toutes ses espérances. Un pareil livre ne serait point sans intérêt pour l'histoire de l'éducation.

—

PREMIÈRE PARTIE

LA LOI QUI PRÉSIDE AU DÉVELOPPEMENT DE L'HOMME

LA

PHILOSOPHIE ET LA PRATIQUE

DE

L'ÉDUCATION

PREMIÈRE PARTIE

LA LOI QUI PRÉSIDE AU DÉVELOPPEMENT DE L'HOMME

LIVRE I

ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT PHYSIQUE

La naissance est le point de départ de notre développement intellectuel et moral; elle n'est point celui de notre développement physique. L'enfant a vécu dans le sein de sa mère et y a acquis tous ses organes essentiels; mais ces organes sont bien différents entre eux par leur puissance comme par leur destination.

La vie animale comprend deux ordres de fonctions : celles de la vie végétative, c'est-à-dire la nutrition avec ses acces-

soires tels que la circulation, la respiration, etc.; celles de la vie de relation, qui distinguent l'animal du végétal, c'est-à-dire la locomotion et la sensation.

La plupart des organes de la nutrition ont fonctionné avant la naissance ; il en est cependant qui sont restés inactifs parce que la vie utérine de l'enfant n'était point entièrement indépendante. Ainsi la mère a respiré pour la faible créature qu'elle portait dans son sein ; celle-ci néanmoins a acquis des organes respiratoires complétement formés, et qui entreront en exercice au premier contact de l'air.

Au moment de la naissance, les organes de la vie végétative ont déjà fonctionné, ou bien sont parfaitement prêts à entrer en fonction. Une admirable disposition de la Providence a voulu que ces organes, indispensables à toute vie, pussent accomplir leur tâche sans aucun apprentissage, et même indépendamment de la volonté et de l'intelligence de l'être auquel ils ont été donnés. Ici l'instinct pourvoit à tout. Mais Dieu, en assurant ainsi, dans son infinie sagesse, l'existence du nouveau-né, en donnant lui-même un puissant essor à cette vie végétative que nous n'avons pas vue commencer, a soustrait une partie de notre développement physique à nos investigations et à notre pouvoir. L'enfant naît avec des dispositions physiques, soit individuelles, soit de famille et de race, que l'éducation doit étudier, ou pour les subir, ou pour les combattre, mais avec lesquelles elle doit toujours compter.

Pendant sa vie utérine, l'enfant a exécuté des mouvements; peut-être a-t-il éprouvé des sensations. Cependant on peut dire que sa vie de relation n'existait pas, car elle n'avait pas de raison d'être ; il ne pouvait rien chercher et rien éviter.

Ainsi, au moment de la naissance, les organes de la vie de relation n'ont point encore fonctionné ; ils sont formés matériellement, et cependant incapables encore de servir le nouveau-né ; ils attendent les ordres de la volonté et les directions de l'intelligence pour entrer en exercice, et cet exercice ne sera d'abord qu'un apprentissage lent et gradué. Quelquefois,

il est vrai, dès la naissance, et par leur constitution même, ces organes sont affectés de prédispositions particulières; mais celles-ci du moins n'ont pas encore exercé leur influence, nous pouvons en observer les premières manifestations, nous pouvons dès le commencement imprimer aux exercices qui les concernent la direction qui nous paraît la plus favorable.

La naissance est donc le point de départ de notre vie de relation, aussi est-ce sur celle-ci que l'éducation a le plus d'empire.

Ces considérations étaient nécessaires pour nous donner une idée exacte de l'état dans lequel le corps du nouveau-né se présente à notre étude; elles nous feront mieux comprendre, d'abord la marche et les lois de son développement ultérieur, puis les difficultés et les ressources de l'éducation.

L'enfant apporte en naissant des organes de nutrition capables de lui rendre immédiatement les services auxquels ils sont destinés; mais dans ce premier âge ces services sont bien restreints en comparaison de ce qu'ils doivent devenir; et ces organes, quoique complets sous le rapport de leur destination actuelle, sont bien faibles et bien incomplets par rapport aux fonctions que plus tard ils auront à remplir.

Le nouveau-né ne peut avaler qu'un liquide, et son estomac ne peut digérer que le lait de sa mère; mais ce seul acte suffit pour donner l'essor à son développement. Par ce travail d'assimilation, principe admirable et mystérieux de toute vie organique, le corps de l'enfant s'est approprié les parties nutritives d'un corps étranger; il les a fait circuler dans tous ses membres, il les a déposés dans tous ses organes, il en a fait sa propre substance. L'estomac lui-même s'en est fortifié, il a augmenté son pouvoir en l'exerçant. Un sang de plus en plus riche et abondant s'est porté au cœur; il a nourri et fortifié cet organe dont les fonctions ont doublé depuis la naissance, et qui maintenant renvoie ce sang aux poumons pour le vivifier au contact de l'air. C'est ainsi que tous les organes de la circulation et de la respiration, comme ceux de la digestion, s'accroissent et

se fortifient incessamment par l'exercice même de leurs fonctions.

Mais la nutrition chez l'enfant ne se borne pas à augmenter et le volume et la puissance des organes déjà formés et déjà nécessaires; elle fait plus : elle prépare et développe de nouveaux organes qui dans une période subséquente entreront en exercice à leur tour, et seront, pour le corps entier, les instruments d'un nouveau développement. C'est ainsi que les dents se forment et croissent peu à peu dans leurs alvéoles, que bientôt elles soulèvent les gencives, et qu'enfin celles-ci s'ouvrent pour laisser paraître ces organes nouveaux qui rendront l'enfant capable de s'approprier une nourriture plus substantielle et plus variée et donneront ainsi un nouvel élan à ses progrès.

Ceci n'est point un traité de physiologie, aussi n'avons-nous fait qu'effleurer l'histoire du développement des organes de la vie végétative; et cependant l'aperçu qui précède suffirait pour nous faire entrevoir déjà la loi qui préside à tout développement organique. Mais cette loi nous apparaîtra plus claire et plus frappante, quand nous aurons étudié la vie de relation, dès ses premières manifestations jusqu'à son entier développement.

A la naissance, les organes de locomotion sont formés, il est vrai, mais non point de manière à exercer immédiatement les fonctions auxquelles ils sont appelés : leurs premiers essais semblent n'indiquer que la faiblesse et l'impuissance.

Tous les os sont à leur place, mais ils manquent de consistance, parfois de continuité, et quelques-uns d'entre eux ne sont encore que des cartilages. Les ligaments qui les unissent, les muscles qui doivent les faire mouvoir sont encore faibles et insuffisants. Et cependant ce débile appareil est dès le commencement capable de quelques actes sans lesquels son développement ne s'opérerait jamais.

Dès sa naissance, l'enfant crie, il remue sa tête, ses bras et ses jambes, il exerce tous les pouvoirs dont il est doué. Mais

la fatigue survient, et il s'endort. Puis, dès son réveil, il recommence à crier et à mouvoir ses petits membres. Peu à peu sa voix se fortifie et ses mouvements deviennent plus énergiques et plus assurés. Les organes qui les premiers sont entrés en activité sont aussi les premiers à gagner en force et en volume, et leur développement s'opère en proportion de leur exercice. Lorsque l'enfant peut se tenir assis, il se livre à mille jeux qui donnent à ses bras et à ses mains une activité continuelle; aussi ces membres prennent-ils alors un développement rapide, tandis que les jambes, encore presque inutiles, demeurent petites et faibles. Mais dès qu'il commence à marcher, les membres inférieurs se dédommagent de cette inaction relative dans laquelle ils étaient restés si longtemps; ils exercent leur nouveau pouvoir tant que la fatigue ne vient point leur commander le repos; leurs os se durcissent, leurs ligaments se fortifient, leurs muscles s'accroissent, et bientôt le développement des jambes a rattrappé celui des bras.

La disposition naturelle de l'enfant à jouer est une admirable dispensation de la Providence, qui l'invite à donner à ses membres l'exercice nécessaire à leur développement, jusqu'à l'âge où cet exercice pourra et devra être remplacé par un travail productif.

Le fait d'un développement plus énergique des organes les plus exercés n'existe pas dans l'enfance seulement; il est inhérent à toute vie organique, et il ne diminue qu'avec elle sous les atteintes de la vieillesse.

Ainsi, dans la jeunesse et dans l'âge mûr, les membres employés à un travail constant acquièrent un développement remarquable, tandis que ceux qui restent dans une inaction relative demeurent plus petits et plus faibles.

Les métiers qui astreignent l'homme à un travail journalier dans lequel certains membres seulement sont en activité, nous montrent chaque jour les effets de cette loi : les tailleurs, les cordonniers, ont les bras forts et les jambes faibles, tandis que ces messagers des campagnes dont la marche constitue le seul

travail ont au contraire les bras faibles et les jambes fortes. Les forgerons, les chaudronniers, lorsqu'ils n'emploient que le bras droit, perdent bientôt la symétrie de leur développement; ils ont au côté droit l'épaule, le bras, la main beaucoup plus forts qu'au côté gauche.

Les habitudes qui dispensent quelques-uns de nos organes des fonctions qu'ils sont appelés à remplir, les privent par là du développement qu'ils devaient acquérir; c'est ainsi que la femme habituée au corset ne peut plus s'en passer, parce que les muscles qui devaient soutenir la colonne vertébrale se sont affaiblis dans l'inaction.

Si les effets que nous venons de signaler ne sont pas plus frappants encore et plus fâcheux, c'est d'abord parce que les circonstances ordinaires de toute vie humaine exigent plus ou moins le concours de tous les organes, et n'en laissent aucun dans une inaction absolue. C'est ensuite parce que nos organes ne restent point entre eux dans un état d'indépendance et d'isolement; ils sont liés dans l'organisme par une sorte de solidarité qui, dans une certaine mesure, fait profiter les uns du progrès des autres.

Ainsi, par exemple, le travail des bras fortifie les muscles du tronc dans sa partie supérieure et même les os qui entourent la cavité thoracique; il résulte de là que le développement de la poitrine dépend en partie de celui des extrémités supérieures. C'est ce fait, souvent signalé, qui a fait reconnaître l'utilité d'une gymnastique bien entendue comme moyen de prévenir la phthisie.

Il nous reste à observer les premiers actes et les progrès des organes de la sensation; et pour abréger nous ne parlerons que des sens les plus importants : la vue, l'ouïe et le toucher.

Leurs appareils, si admirables, existent dès la naissance et sont tout prêts à entrer en fonctions; mais leurs fonctions, sans utilité immédiate pour le nouveau-né, ne peuvent être considérées dans leurs commencements que comme des exercices d'apprentissage.

L'enfant d'abord n'aperçoit de ses yeux qu'une lumière éclatante; et dans ces premiers temps sa mère est heureuse de lui voir suivre du regard la flamme de la bougie qu'on transporte autour de lui. Plus tard il voit les couleurs vives et les reflets brillants. Plus tard encore il reconnaît le regard de sa mère et les objets qui l'entourent. Plus il a vu et plus il veut voir; tant qu'il est éveillé, il regarde sans cesse autour de lui; son regard passe souvent d'une chose à l'autre, mais souvent aussi s'arrête avec une singulière constance sur un objet nouveau. C'est par cet exercice habituel que la vue de l'enfant acquiert peu à peu la puissance dont elle aura besoin pour le servir.

Il en est de même de l'oreille; elle ne perçoit d'abord que le bruit, plus tard elle distinguera les sons, et ce ne sera que par un apprentissage lent et gradué qu'elle parviendra à reconnaître, d'abord les chants et les inflexions de voix, puis enfin la parole articulée, que l'enfant commence à comprendre longtemps avant le moment où il s'essaye à l'imiter.

La main est l'organe essentiel du toucher; par sa forme, par la disposition, la mobilité et la souplesse de ses parties, par l'exquise sensibilité de sa peau, elle suffirait à élever l'homme bien au-dessus des animaux; un pareil instrument ne pouvait être destiné qu'à l'intelligence humaine. Et c'est peut-être dans cet organe que l'incapacité du nouveau-né se montre de la manière la plus frappante.

L'enfant au berceau ne peut faire de ses mains aucun usage utile; leurs muscles sont sans force et leurs mouvements sans précision; la mobilité des doigts et la sensibilité de la peau, encore peu développées, ne pourraient par elles-mêmes donner aucune idée de la perfection qu'elles doivent atteindre. Néanmoins l'enfant ne laisse point ses mains inactives; il essaye sans cesse de saisir les objets qu'elles rencontrent, et c'est dans ce premier exercice qu'elles commencent à acquérir quelque puissance.

Mais bientôt le toucher devient un moyen d'investigation intelligente, et c'est alors qu'il se développe rapidement.

La vue encore inexpérimentée de l'enfant lui présente tous les objets qui l'entourent comme étant dans un même plan; elle ne lui donne pas l'idée de leur distance. Mais il étend la main pour les saisir, et le toucher complète et rectifie la connaissance acquise par les yeux. Le toucher sert aussi de contrôle à la vue, quand l'enfant palpe un objet de manière à connaître mieux sa grosseur, sa forme, le poli ou les aspérités de sa surface. Enfin sa main lui sert encore à acquérir sur la nature des corps des notions que la vue seule ne pouvait lui fournir, celles de température, de dureté et de pesanteur.

Lorsque viennent ses premiers jeux, les mains en sont le principal instrument, et dans la variété et dans la continuité de cet exercice elles gagnent peu à peu toutes les qualités qui leur manquaient, qualités qui dans la suite peuvent être portées à une étonnante perfection par la pratique habituelle de certains procédés de l'industrie ou des beaux-arts.

C'est ici le lieu de remarquer le secours que les divers sens se prêtent réciproquement. Nous venons de voir déjà le toucher contrôler la vue et suppléer à ses données. L'enfant est sans cesse occupé à compléter par le moyen d'un sens le connaissance qui lui est apportée par un autre : il regarde sa bonne quand elle chante; le chien quand il aboie; la sonnette quand il en entend le son; il porte à sa bouche les objets qu'ont pu saisir ses petites mains. Ainsi chaque sens contribue plus ou moins par son propre développement au développement des autres sens et de l'organisme entier.

Cet accroissement que l'exercice donne au pouvoir des sens se remarque souvent jusqu'aux approches de la vieillesse, et les organes de la sensation, plus encore que les autres, sont susceptibles d'un perfectionnement qui, s'il n'est pas indéfini, peut atteindre un degré dont la plupart des hommes restent à une distance immense. On connaît, et l'extrême finesse du toucher des aveugles, obligés à faire constamment usage de ce sens pour suppléer celui dont ils sont privés; et la vue perçante du marin qui distingue à l'horizon des objets invisibles

pour des yeux moins exercés; et la puissance de l'odorat et de l'ouïe des sauvages de l'Amérique, qui flairent la trace de leurs ennemis, et qui entendent le bruit de leurs pas à des distances prodigieuses.

Mais si nos organes ne se développent que par l'exercice, ils ont aussi besoin de repos pour conserver leur puissance. Dieu nous a rendus sensibles à la fatigue comme à un avertissement salutaire qui, quand la passion ne nous maîtrise pas, suffit pour nous faire distinguer l'usage de l'abus.

La vie du petit enfant éveillé est un exercice continuel; mais c'est un exercice varié. Dès qu'un jeu le fatigue, il l'abandonne pour un autre. Ainsi ses divers organes passent souvent de l'activité au repos.

Trop souvent l'homme fait est obligé par son état à un travail sans variété; trop souvent l'excès de ce travail affaiblit les organes qu'il met en œuvre. Ces tristes exemples ont été la cause d'une erreur assez répandue : on a attribué au travail lui-même une tendance qui n'appartient qu'à ses excès; on a dit : Le travail use; tandis qu'au contraire le travail conserve et fortifie.

Les fonctions que nous venons de considérer successivement, la nutrition, la locomotion et la sensation ne sont point séparées et indépendantes dans leur exercice. Chacune d'elles sert les deux autres : la nutrition entretient les organes du mouvement et des sens; elle répare leurs pertes, elle pourvoit à leur accroissement. L'appareil de la locomotion fournit la matière alimentaire aux organes de la nutrition; il contribue par un grand nombre de ses muscles et par quelques-unes de ses pièces solides aux divers actes de la déglutition, de la digestion, de la circulation et de la respiration; il n'est pas moins nécessaire à l'exercice des sens et il constitue plusieurs parties de leurs organes. La sensation enfin, qui fait connaître à l'homme le monde extérieur, est un moyen d'investigation indispensable, soit pour le guider dans ses mouvements, soit pour lui faire reconnaître les corps qui peuvent servir à sa nourriture.

Ainsi, appelés chacun à un développement particulier, mais unis par la solidarité de leurs actes, nos divers organes, lorsque l'équilibre normal de leurs fonctions n'a point été rompu, contribuent à l'harmonie et à l'unité de développement du corps entier.

Nous n'avons tracé qu'une rapide et légère esquisse du développement physique de l'homme; parmi les nombreux exemples qui se présentaient, nous n'avons cité que ce qui nous semblait indispensable; le lecteur pourra y suppléer. Et cependant, en étudiant cette admirable évolution physique qui de l'enfant fait un homme, nous avons constaté les moyens par lesquels la nature change ainsi la faiblesse en force, l'incapacité en pouvoir. Maintenant nous pouvons reconnaître la loi générale qui préside à ce développement.

L'enfant naît avec des organes qui, par une disposition providentielle, exercent aussitôt les fonctions dont ils sont capables; les uns servent déjà à l'entretien de la vie, ils assimilent des corps étrangers au corps de l'enfant et pourvoient ainsi à l'accroissement de toutes ses parties; les autres ne travaillent encore que dans l'intérêt de leur propre développement; tous s'augmentent et se fortifient par l'exercice, et en proportion de leur activité : *Ubi stimulus, ibi fluxus.* Mais chaque organe en se développant contribue aussi au développement des autres organes et à celui du corps entier. La matière assimilée, en entrant dans l'organisme, devient organe à son tour et sert d'instrument à un nouveau développement; en sorte que tout progrès devient aussitôt cause et moyen d'un progrès nouveau. Le développement se fait par degrés insensibles; il lie les atomes aux atomes, les tissus aux tissus, les organes aux organes, par un enchaînement continu et sans lacune. Chaque acquisition nouvelle se classe dans l'organisme préexistant et se combine avec lui de manière à n'en pas troubler l'unité et à faire toujours du corps un ensemble complet par rapport aux fonctions actuelles auxquelles il est destiné. Enfin le pouvoir de l'organe ne se maintient que par l'exercice; si l'activité

cesse, l'organe décheoit; à l'état normal, il n'y a pas de temps d'arrêt, d'état stationnaire proprement dit; si l'organisme n'avance pas, il recule; s'il ne gagne pas, il perd; notre développement continue jusqu'au moment ou commence notre déclin.

Telle est la loi qui préside au développement de notre corps; essayons de la résumer en peu de mots :

1. Le corps organisé ne s'approprie que ce qui lui a été assimilé par le travail de ses organes.

2. L'organe s'accroît et se fortifie par l'exercice, et en raison de son activité, tandis qu'il diminue et s'affaiblit dans l'inaction.

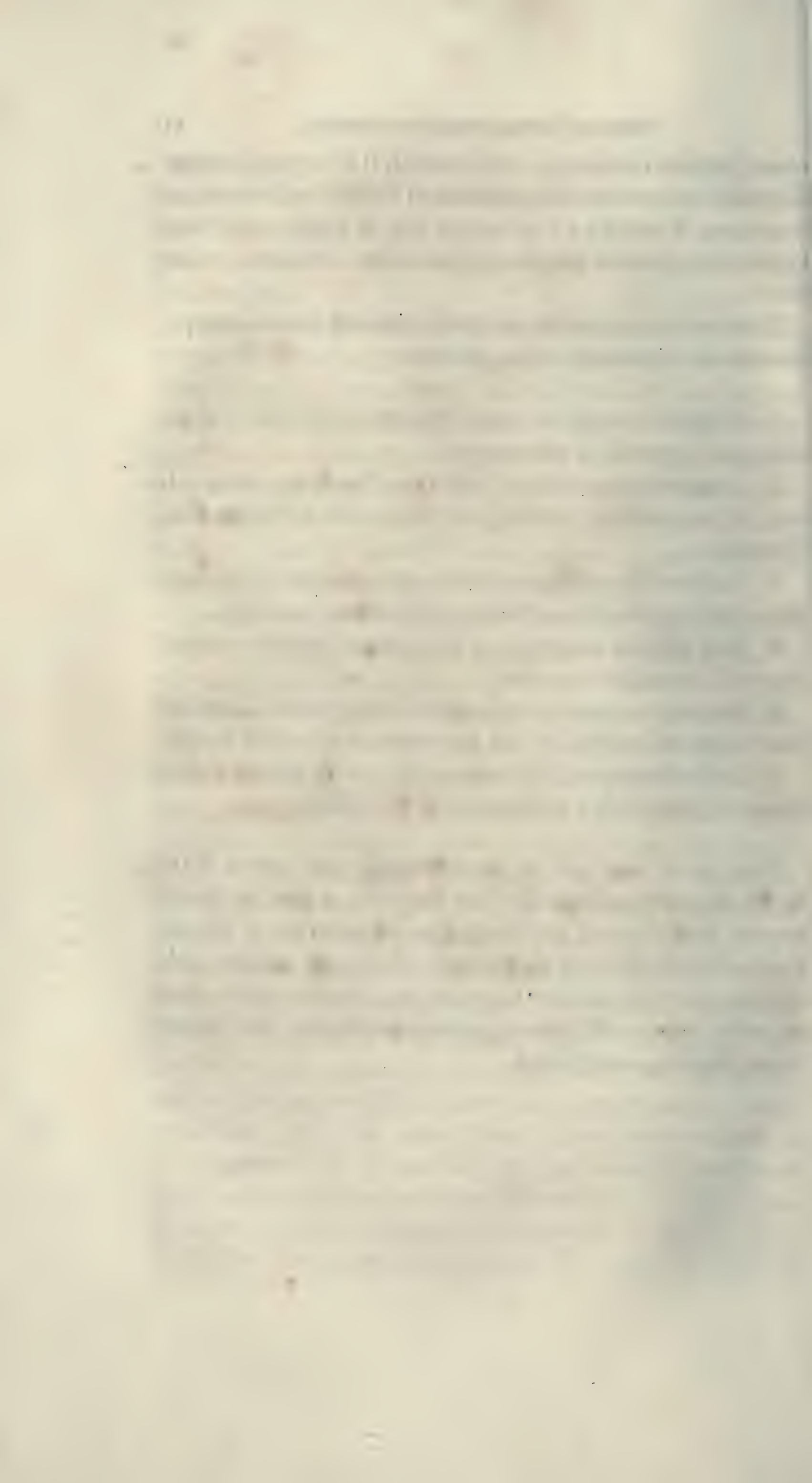
3. L'action d'un organe contribue plus ou moins au progrès des autres organes et au développement du corps entier.

4. Tout progrès accompli par l'organisme devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut ni lacune.

6. Le développement des organes n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Cette loi est aussi celle de toute vie organique, car on la retrouve dans l'animal comme dans l'homme, et dans le végétal comme dans l'animal. Dès longtemps reconnue par la physiologie, elle sert de guide au médecin comme au jardinier. Mais nous ne pourrons montrer toute son importance en éducation qu'après avoir étudié le développement intellectuel de l'homme et son développement moral.



LIVRE II

ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT INTELLECTUEL

Les rapports de l'intelligence avec le corps sont pour nous un mystère impénétrable, tant est profond l'abîme qui sépare l'esprit de la matière. En vain on a cherché à le combler. La doctrine des Gall et des Spurzheim nous paraît avoir été victorieusement réfutée, et ceux-là même qui ne partagent pas notre opinion à cet égard doivent convenir que la phrénologie est plus encore une hypothèse qu'une science. Ce n'est donc point par la physiologie qu'on peut étudier le développement de l'intelligence humaine, et notre seul moyen d'investigation sera l'observation et l'analyse des faits psychologiques.

Nous devons d'abord préciser le sens du mot intelligence, quant à l'étendue que nous lui donnons dans notre travail.

L'âme humaine est capable d'apprécier le vrai, le beau et le bien; à ces trois ordres de perceptions correspondent le développement intellectuel, le développement esthétique et le développement moral.

Le développement esthétique n'est que celui du goût, faculté d'apprécier ce qui est beau. Dans sa marche et dans sa loi générale, nous le verrons bientôt, il n'est pas autre que celui d'une de nos facultés intellectuelles; le goût se combine et coopère constamment avec l'attention, la mémoire, le jugement, etc.; nous n'avons pas voulu l'en séparer dans notre étude.

Nous traiterons donc le développement esthétique comme partie du développement intellectuel; l'intelligence pour nous

comprendra aussi l'appréciation du beau, et nous considérerons le goût comme une faculté intellectuelle. Par là, sans altérer en rien les résultats auxquels nous devons parvenir, nous éviterons des répétitions inutiles, et nous rendrons notre exposition plus brève, plus simple et plus claire.

Pour saisir la loi du développement de l'intelligence, nous procéderons comme nous l'avons fait pour reconnaître la loi du développement physique : nous examinerons l'intelligence du nouveau-né, nous suivrons ses progrès successifs, nous étudierons les moyens par lesquels elle acquiert peu à peu toute sa puissance.

On distingue dans l'intelligence divers pouvoirs spéciaux qu'on nomme les facultés. Les facultés principales peuvent être subdivisées à leur tour. Il est résulté de là différentes classifications qui reconnaissent un nombre de facultés d'autant plus grand qu'on s'est livré à une analyse plus minutieuse.

Notre but n'exige pas que nous recherchions la classification la plus détaillée; nous nous bornerons donc à l'examen des facultés principales, de celles surtout qui jouent dans l'éducation le rôle le plus important; et nous ne nous arrêterons à l'analyse des pouvoirs intellectuels qu'autant qu'il sera nécessaire pour bien préciser le sens des termes que nous emploierons.

A sa naissance, l'enfant ignore toutes choses; son intelligence paraît plus impuissante encore que son corps. Cependant il posséde déjà des instruments à l'aide desquels il pourra acquérir les connaissances les plus variées, les pouvoirs intellectuels les plus étendus. Ces instruments sont les notions innées et les facultés.

Les notions innées sont celles de temps, d'espace, de cause, de substance; l'expérience ne les donne pas, mais elles ne se manifestent qu'au moment où l'expérience réclame leur concours. Nous ne les mentionnons ici que pour mémoire; car dans l'intelligence humaine on les trouve toujours prêtes à remplir le rôle qui leur est assigné.

Il n'en est pas de même des facultés; on voit celles-ci se manifester l'une après l'autre, grandir peu à peu, et se développer d'une manière plus ou moins rapide, plus ou moins complète, selon les circonstances dans lesquelles chaque individu se trouve placé.

Le travail de l'intelligence amène deux ordres de progrès qui, quoique intimement liés, exigent pour être bien compris une exposition séparée. C'est pourquoi nous examinerons successivement le développement des facultés et l'acquisition des connaissances.

Pour étudier plus sûrement les premiers actes des facultés, il est nécessaire de ne point confondre l'intelligence avec l'instinct.

C'est surtout chez les animaux que l'instinct est facile à observer. Dieu le leur a accordé à peu près en raison inverse de l'intelligence dont il les a doués; ainsi, par exemple, c'est dans la classe des insectes qu'on remarque les instincts les plus admirables. L'instinct de l'animal est en quelque sorte un guide qui lui fait accomplir aveuglément tous les actes nécessaires à sa conservation, soit comme individu, soit comme espèce. Les actes de l'instinct sont toujours parfaitement exécutés sans avoir été appris; mais ils restent toujours les mêmes, ils ne sont susceptibles d'aucun perfectionnement.

Pour l'homme, doué d'une intelligence supérieure, l'instinct était presque superflu; aussi ne le remarque-t-on guère que dans les premiers actes du nouveau-né, par exemple dans l'empressement avec lequel il saisit pour la première fois le sein maternel.

Afin d'éviter toute possibilité de confusion entre l'instinct et l'intelligence du petit enfant, nous n'étudierons le développement de ses facultés que dans ceux de ses actes qui ne sont point nécessaires à la vie animale, et dans lesquels par conséquent l'instinct ne peut jouer aucun rôle.

Les premières manifestations des facultés intellectuelles de l'enfant sont provoquées par les impressions que ses sens re-

çoivent du monde extérieur; ainsi dès que l'on voit ses regards se fixer sur un objet, le suivre d'un lieu à un autre, cet objet a excité son attention.

L'*attention* est la faculté d'imprimer aux forces de notre intelligence une direction déterminée, c'est-à-dire de les appliquer exclusivement à l'objet de notre choix. Cette faculté est nécessaire à l'action de toutes les autres, aussi se montre-t-elle la première dans les manifestations intellectuelles de l'enfant.

Mais bientôt on voit celui-ci reconnaître les phénomènes qui l'ont déjà frappé : il se souvient; une seconde faculté s'est éveillée presque en même temps que la première, c'est la mémoire. L'enfant donc a retenu quelque chose de la sensation à laquelle il avait donné son attention; mais qu'a-t-il retenu? ce n'est pas la sensation elle-même, puisqu'elle a cessé avec sa cause; c'est l'*idée* de cette sensation, c'est-à-dire une sorte d'image qui lui représente la sensation passée. La *mémoire* est la faculté de conserver et de reproduire spontanément nos idées.

Comment la sensation produit-elle l'idée? voilà encore un mystère. Mais nous savons tous par notre propre expérience que l'idée d'un objet matériel et des diverses impressions qu'il a faites sur nos sens, se forme en nous immédiatement par le seul concours de l'attention et de la mémoire. Ce mode d'acquérir des idées est ce que Pestalozzi appelle l'*intuition;* nous nommerons *intuition des sens* celle qui nous donne des idées provenant du monde matériel, afin de la distinguer de l'intuition morale dont nous aurons à parler plus tard [1].

Nos idées intuitives sont claires, complètes et durables; il n'en est pas toujours de même de nos idées d'objets qui n'ont jamais frappé nos sens; celles-ci ne peuvent nous être fournies

[1] Pestalozzi est le premier qui ait assigné à l'intuition le rôle important qui lui appartient dans l'instruction de l'enfance; aussi a-t-on appelé sa méthode *méthode intuitive;* mais cette dénomination n'en peut donner qu'une idée fausse, car l'intuition n'est pas le point fondamental de la doctrine éducative de Pestalozzi.

qu'au moyen de définitions ou de descriptions destinées à les rattacher par comparaison à quelques idées intuitives déjà acquises; aussi sont-elles souvent insuffisantes pour nous faire reconnaître ces objets lorsqu'ils se présentent à nous.

Mais le petit enfant ne peut apprendre que par intuition; il faut qu'il voie, qu'il entende, qu'il touche, qu'il goûte ou qu'il flaire; et la nature l'a admirablement instruit à faire usage de ces divers moyens d'investigation : dès qu'il s'éveille, il exerce ses sens, et avec eux son attention et sa mémoire; bientôt il connaît tous les objets qui l'entourent, tous les sons qui frappent son oreille. Le nombre des idées qu'il peut acquérir ainsi chaque jour est vraiment merveilleux.

Le petit enfant ne regarde pas d'un œil indifférent tous les objets qui se présentent à sa vue; une brillante parure, des fleurs aux vives couleurs, attirent aussitôt son attention et excitent en lui des transports de joie et d'admiration. De même il distingue entre les divers sons qui frappent son oreille; le chant de sa mère le calme et le rend heureux. Déjà il apprécie ce qui est beau; une nouvelle faculté s'est éveillée en lui. C'est le *goût*, don précieux du Créateur, qui, sans appartenir proprement ni à l'ordre intellectuel ni à l'ordre moral, participe cependant de l'un et de l'autre et les sert tous deux; faculté bienfaisante qui, dès nos premiers pas dans la vie, nous élève au-dessus de l'animal en nous initiant à un genre de jouissance indépendant de toute notion d'utilité.

Mais chacune des idées données par l'intuition ne reste pas longtemps à l'état d'isolement dans l'intelligence de l'enfant. Ces idées sont liées entre elles par divers rapports que les notions innées dont nous avons parlé permettent d'apprécier. L'enfant rapporte une qualité à l'objet qui la possède, un effet à la cause qui le produit; il apprécie les différences de temps et de lieu; il compare, il juge. Ainsi il fait acte de *jugement*, faculté par laquelle nous percevons les rapports qui existent entre nos idées.

Dès que les idées sont liées entre elles par leurs rapports, la

mémoire acquiert une nouvelle puissance quant à leur reproduction; car c'est à l'association des idées que nous devons le pouvoir de les rappeler à notre pensée.

L'attention avait d'abord été excitée par la sensation; elle n'avait pour domaine que le monde extérieur; mais peu à peu elle se laisse moins captiver par ces impressions de tous les instants qui souvent répétées ont perdu le charme de la nouveauté, elle devient plus libre de choisir le champ de son activité, et elle en trouve un nouveau dans le trésor d'idées confié à la mémoire. Alors l'enfant commence en quelque sorte à se replier sur lui-même, il réfléchit. La *réflexion* n'est autre chose que l'attention appliquée aux idées déjà acquises[1]; mais, comme son développement peut être très différent de celui de l'attention proprement dite, nous sommes obligé de la considérer comme une faculté particulière. On comprend pourquoi la réflexion se montre tard chez l'enfant, et pourquoi longtemps elle y reste faible et fugitive.

Nous avons vu que la mémoire conserve et reproduit nos idées; mais il est une autre faculté qui a le pouvoir de nous les représenter avec la vivacité des impressions qui avaient accompagné leur première acquisition, c'est l'*imagination.*

L'imagination nous retrace surtout les impressions qui ont été les plus vives sur notre ouïe ou sur notre vue, et c'est à la supériorité dont ce dernier sens jouit à cet égard qu'est dû le nom de la faculté qui nous représente des tableaux ou des images.

Mais l'imagination fait plus que de reproduire les impressions; elle les idéalise, en y établissant une unité qui n'existait pas dans la réalité, c'est-à-dire en écartant les idées accessoires qui faisaient diversité, et en laissant ainsi le champ libre à l'idée principale. C'est lorsque nos impressions ont été idéalisées

[1] On donne souvent au mot *réflexion* un sens beaucoup plus étendu, en désignant ainsi la pensée tout entière appliquée aux données déjà acquises. Dans ce cas, elle n'est pas une faculté simple, car elle comprend des actes du jugement, de l'imagination, etc.

par l'imagination, qu'elles nous paraissent plus agréables ou plus pénibles qu'elles n'étaient réellement.

L'imagination ne se borne pas à reproduire nos impressions et à les idéaliser; elle a encore le pouvoir de combiner celles-ci librement de manière à en former des représentations qui ne correspondent à aucune réalité; c'est alors qu'on l'appelle *invention*.

L'imagination joue un grand rôle chez l'enfant; on peut s'en convaincre en le suivant dans ses jeux, qui sont presque toujours des fictions. Cette faculté concourt plus qu'on ne le pense à ses progrès intellectuels, car c'est à elle qu'il doit en grande partie sa curiosité, son ardeur d'investigation, sa continuelle activité.

Il nous reste à examiner une dernière faculté de notre intelligence, faculté sans laquelle la pensée humaine ne serait pas complète, ne serait pas susceptible d'être formulée par le langage : c'est l'abstraction[1]. L'*abstraction* est la faculté par laquelle notre intelligence sépare, pour les considérer isolément, des idées qui étaient intimement unies dans les impressions qui nous les ont données.

L'être pensant fait constamment usage de cette faculté sans en avoir la conscience, et ce n'est qu'à l'aide d'une certaine force de réflexion qu'il parvient à la reconnaître. Comme l'abstraction n'existe que dans la pensée, ce n'est que dans la pensée que nous pouvons l'étudier; mais nous ne pouvons examiner notre pensée que dans le langage qui l'exprime, qui la formule; c'est donc par l'examen du langage que nous chercherons à nous rendre compte des actes de l'abstraction. D'ailleurs, et quelle que soit l'époque à laquelle l'enfant acquiert ses premières idées abstraites, nous ne pouvons les constater que lorsqu'il commence à parler.

Lorsqu'on a souvent fait voir à un enfant la violette, le lis,

[1] Pour abréger, nous donnons à la faculté d'abstraire le nom d'*abstraction*, que la langue française réserve ordinairement à l'acte qui résulte de l'emploi de cette faculté.

la rose, etc., en lui disant que ces objets sont des fleurs, s'il vient à rencontrer pour la première fois une primevère il dira de lui-même que c'est une fleur; il applique donc à cet objet nouveau le nom de la classe à laquelle il appartient. Mais comment a-t-il acquis l'idée générale qu'il exprime par le mot fleur? aucune de ses observations ne la lui a fournie telle qu'il la possède maintenant : il a vu la violette avec sa couleur, sa grandeur, sa forme spéciales; puis il a vu le lis avec une autre couleur, une autre grandeur et une autre forme; pour acquérir une idée qui convienne à la fois à toutes les fleurs, il a dû faire abstraction de la couleur, de la grandeur, de la forme particulières à chacune d'elles, pour s'en tenir aux caractères qui leur sont communs; c'est l'ensemble des caractères appartenant à la fois à la violette, au lis, à la rose, etc., qui forme pour lui l'idée générale exprimée par le nom commun *fleur*.

Cet exemple suffit pour faire voir que la faculté d'abstraction, nécessaire à la pensée et au langage, est déjà en activité dans l'intelligence de l'enfant qui commence à parler. Ainsi tous les noms communs expriment des idées abstraites; et il en est de même de tous les autres mots de la langue à l'exception des noms propres et des interjections. Si les animaux sont privés de langage, c'est que l'abstraction est une faculté qui a été refusée à leur intelligence; aussi n'ont-ils que l'idée spéciale de chaque objet qui tombe sous leurs sens et de chaque impression qui affecte leur sensibilité; c'est pourquoi les divers cris par lesquels ils expriment leurs idées et leurs sentiments peuvent être considérés comme des noms propres et des interjections.

Nous venons de passer en revue les facultés intellectuelles; nous avons expliqué le sens des mots par lesquels nous nous proposons de les désigner; nous avons reconnu autant que possible l'ordre dans lequel on les voit entrer en scène; ces facultés sont : l'*attention*, la *mémoire*, le *goût*, le *jugement*, la *réflexion*, l'*imagination* et l'*abstraction*. Enfin nous avons reconnu que toutes ces facultés existent dans l'intelligence du

petit enfant, quoique avec des degrés de puissance bien différents.

Maintenant nous allons les voir à l'œuvre; nous les suivrons dans leurs progrès; nous observerons le secours mutuel qu'elles se prêtent; nous chercherons enfin à découvrir la loi de cette admirable évolution qui, par le concours de toutes les facultés, transforme l'incapacité intellectuelle de l'enfant en puissante intelligence, et son ignorance en savoir.

Nous avons vu que c'est la sensation qui provoque les premiers actes d'intelligence du nouveau-né; lors donc que nous suivrons celui-ci dans l'exercice progressif de ses sens, nous pourrons en même temps observer les premiers progrès de ses facultés intellectuelles.

Le petit enfant commence à regarder autour de lui, d'abord d'une manière vague et fugitive, puis avec plus d'intention et de persévérance; enfin il en vient à fixer les objets avec une ténacité qui souvent nous étonne, et qui cependant n'est pour lui que l'indispensable moyen d'en acquérir une idée nette et durable. Ainsi il a exercé en même temps son œil et son attention, et dans cet exercice, le sens et la faculté se sont fortifiés, se sont perfectionnés tous deux. On peut suivre le même progrès dans la manière dont il perçoit les sons, dont il palpe les objets; toujours c'est par l'exercice qui la met en œuvre, que l'attention acquiert de la puissance.

Il est plus difficile de suivre les progrès de la mémoire dans le premier âge; elle paraît toujours prête et toujours suffisante pour ce que le développement naturel de l'enfant exige d'elle. En général, on ne la voit d'abord croître qu'avec l'attention et par l'attention.

Locke avait déjà remarqué la nécessité et la continuité du rôle que joue la mémoire dans la vie humaine; aussi avait-il douté que l'éducation dût chercher à la fortifier par l'exercice.

Mais si l'on considère cette faculté dans les diverses sphères de son activité, c'est-à-dire comme mémoire des lieux, mé-

moire des mots, mémoire musicale, mémoire des rapports, etc., alors on la voit, même dans la première enfance, se développer dans le sens de l'activité particulière résultant du genre d'exercice qui lui est donné, et en proportion de cette activité, tant que celle-ci n'a pas été portée jusqu'à l'abus.

Ce fait paraît plus frappant encore, si l'on suit le développement de la mémoire dans tous le cours de la vie.

Ainsi les écoles élémentaires dans lesquelles l'esprit de Pestalozzi n'a point encore pénétré, n'ont guère cultivé jusqu'ici que la mémoire des mots; mais sous ce rapport du moins le succès ne leur a pas manqué : toujours on a vu s'accroître par l'exercice et l'aptitude à apprendre par cœur, et la facilité à s'approprier le vocabulaire d'une langue étrangère.

De même parmi les hommes faits, on voit la mémoire des lieux, ou la mémoire musicale, ou la mémoire des rapports, etc., se développer d'autant plus qu'elle est plus exercée par l'étude ou par la profession qui la met en œuvre; enfin chacune d'elles est susceptible d'être portée à un degré de puissance étonnant, lorsque son exercice est lié à l'occupation principale et journalière de la vie.

Le développement du goût est beaucoup plus facile à suivre chez l'enfant, parce que cette faculté, n'ayant pas à jouer un rôle nécessaire et constant, conserve plus d'indépendance, et ne se montre que par intervalles dans des occasions que nous pouvons faire naître.

Parmi les choses qui frappent la vue, le goût de l'enfant n'apprécie d'abord que la vivacité des couleurs, plus tard leurs combinaisons, plus tard encore la forme des objets. Lorsqu'il commence à cueillir des fleurs, il amasse pêle-mêle celles dont l'éclat lui plaît; puis peu à peu il en choisit les nuances pour les rapprocher, les combiner, et obtenir une certaine harmonie dans leur effet d'ensemble. Ce développement de son goût est d'autant plus rapide que cette faculté est plus formée chez les personnes qui l'entourent, et que celles-ci sont plus disposées à l'encourager et à le diriger dans ses essais. Tel enfant à cinq

ans saura faire avec art un joli bouquet, tel autre en sera incapable à douze ans.

Qu'on suive de même le développement du goût dans l'appréciation des beautés de la nature, ou de la musique, ou de la littérature, et toujours on trouvera que cette faculté s'accroît et se fortifie par l'exercice, et en proportion de l'activité qui lui est donnée [1].

Il serait trop long de passer ainsi en revue toutes les autres facultés au moment où elles commencent à se manifester. Le lecteur voudra bien suppléer à notre silence à cet égard; il voudra bien remarquer que, chez l'enfant comme chez l'homme fait, le jugement, la réflexion, l'imagination, se développent en raison du rôle que chacune de ces facultés est appelée à jouer dans l'activité de l'esprit; il voudra bien considérer les immenses différences que présente le pouvoir de l'abstraction selon le développement du langage, et selon la nature de l'étude prédominante. Alors il verra avec la dernière évidence que chacune de nos facultés ne s'accroît et ne se perfectionne que par l'exercice que nous lui donnons.

Mais dans cette activité qui est la condition même de leur développement, nos diverses facultés ne restent point isolées et indépendantes les unes des autres. Déjà nous avons vu l'attention et la mémoire concourir aux actes d'intuition qui nous font connaître le monde extérieur; voilà donc un exercice journalier dans lequel ces deux facultés sont inséparables et ne cessent de se prêter un mutuel secours. Bientôt viennent les actes du jugement, faculté qui compare les idées pour en saisir les rapports; sans attention et sans mémoire il ne saurait y avoir jugement; et cette dernière faculté, qui n'existe que grâce au concours des deux autres, participera évidemment à tous les progrès de leur développement. Mais si le jugement

[1] Chaque fois que nous parlons de la proportionnalité qui existe entre l'exercice d'une faculté et son développement, nous supposons le cas de l'égalité primitive des dispositions. Ainsi, nous sommes loin de penser qu'un même exercice produirait chez tous les hommes un même résultat.

profite des progrès de la mémoire, la mémoire à son tour profite des progrès du jugement; en effet le jugement nous fait connaître les rapports qui existent entre nos idées, et plus nos idées sont liées ou associées entre elles par des rapports bien compris, plus notre mémoire a de facilité à les conserver et à les reproduire.

On peut multiplier les exemples en les prenant dans l'exercice de nos autres facultés, toujours on parviendra aux mêmes conclusions, savoir : qu'il est des facultés qui concourent à former d'autres facultés, que l'exercice de chacune d'elles aide plus ou moins au développement des autres, enfin que le perfectionnement d'une faculté contribue en général au perfectionnement de l'intelligence tout entière.

Il existe cependant, dans le développement de nos facultés, des directions en quelque sorte opposées, et jusqu'à un certain point exclusives l'une de l'autre; c'est-à-dire que l'exercice excessif d'une faculté peut compromettre la puissance d'une autre faculté. Il en est ainsi par exemple de l'attention et de la réflexion, facultés que nous pourrions nommer *attention à l'extérieur* et *attention à l'intérieur*.

Nous avons vu que la réflexion de l'enfant commence au moment où son attention n'est plus sans cesse captivée par le monde extérieur. Mais il est des hommes dont l'état exige une observation presque constante des objets qui les entourent, et ne leur laisse que peu de temps pour réfléchir; ces hommes-là pourront être fort habiles dans leur métier, mais ils n'auront pas l'habitude de replier leur pensée sur elle-même; ils jouiront d'une grande force d'attention, et leur réflexion sera sans puissance. On remarque parfois des effets contraires chez les hommes voués exclusivement à l'étude, et qui, plus souvent occupés de leurs pensées que du monde sensible, trouvent dans leurs réflexions un attrait que les objets extérieurs ne sauraient balancer; de là leur distraction habituelle; c'est ici la réflexion qui s'est développée aux dépens de l'attention proprement dite. La prédominance de l'attention fait les

hommes pratiques, celle de la réflexion fait les esprits spéculatifs.

Une opposition semblable existe aussi quelquefois entre le jugement et l'imagination. C'est la première de ces facultés qui est chargée de corriger les erreurs de la seconde ; mais une prédominance bien marquée du jugement éteint souvent l'imagination, de même que la suprématie de l'imagination peut endormir le jugement. Un homme sera calculateur ou poëte selon qu'il sera gouverné par le jugement ou par l'imagination.

Le développement complet de l'intelligence suppose donc une sorte d'équilibre entre les pouvoirs intellectuels ; et cet équilibre est rompu dès que l'exercice trop prépondérant de certaines facultés donne à celles-ci un développement excessif aux dépens d'autres facultés qui restent inactives.

Si l'on ne rencontre pas plus souvent ce défaut d'équilibre que nous venons de signaler, on le doit à la solidarité qui lie en général nos facultés dans leur exercice, et à la diversité des actes intellectuels qu'exigent les besoins ordinaires de la vie sociale; car il en résulte qu'aucune de nos facultés ne saurait rester longtemps dans l'inaction.

Mais lorsqu'une fois l'équilibre est rompu, alors le mal peut augmenter rapidement par l'effet d'une disposition générale de notre nature qui nous fait trouver d'autant plus de plaisir dans l'exercice d'une faculté, que celle-ci est déjà plus développée et plus puissante. Ainsi l'homme à imagination se plaît à donner carrière à son imagination, et l'esprit calculateur voudrait tout soumettre au calcul. C'est pourquoi, lorsqu'une de nos facultés est trop développée par rapport à une autre, c'est précisément cette première faculté que nous sommes portés à exercer, et par conséquent à fortifier sans cesse, tandis que la seconde s'affaiblit de plus en plus par notre disposition à la laisser inactive.

Ce plaisir que nous trouvons à exercer nos facultés en raison même des progrès qu'elles ont réalisés est cependant une

loi providentielle à laquelle nous devons l'heureux essor de notre intelligence tant qu'elle n'a pas perdu son équilibre normal. Il en résulte en effet que chaque progrès intellectuel nous donne à la fois le désir et le pouvoir de réaliser un nouveau progrès, que chaque acquisition de notre intelligence devient productive à son tour.

L'homme fait, l'homme d'étude, peut s'astreindre à certains travaux en vue d'un but éloigné; et dans ce cas il fera parfois violence à ses inclinations actuelles pour suivre le plan qu'il s'est tracé. Mais telle n'est pas la marche la plus naturelle à l'esprit humain, telle n'est pas surtout celle qu'on voit suivre à l'enfant.

Dans le premier âge de la vie, un travail libre et spontané est toujours provoqué par un désir actuel ou par un besoin actuel à satisfaire, et c'est même là ce qui lui donne l'énergie nécessaire au succès. Ainsi l'enfant n'exerce ses facultés qu'à raison du besoin qu'il ressent de cet exercice, et par conséquent chacun de ses actes intellectuels a pour lui sa valeur propre et actuelle. Si donc tous les progrès de l'enfant sont éminemment préparatoires, aucun d'eux ne possède exclusivement ce caractère; tous au contraire ont pour lui la valeur d'une acquisition complète et définitive, à défaut de quoi ils n'auraient pas eu leur raison d'être et ils ne se seraient pas réalisés.

Il résulte de ce qui précède que, dans le développement de l'intelligence de l'enfant, tous les actes sont tellement enchaînés, que chacun d'eux, quoique ayant une valeur absolue et complémentaire, est en même temps la raison nécessaire et le germe effectif de l'acte qui suit.

L'exercice de nos facultés intellectuelles est nécessaire, non-seulement pour les fortifier, mais encore pour les empêcher de s'affaiblir. Ainsi notre développement intellectuel ne comporte pas le temps d'arrêt, ne peut pas rester stationnaire : s'il ne gagne pas, il perd; s'il n'avance pas, il recule. En exerçant les forces de son esprit, l'homme peut les accroître sans cesse,

jusqu'au moment où les infirmités de la vieillesse viennent mettre un terme à ses travaux et à ses progrès, et les remplacer par l'inaction et le déclin.

Nous venons d'étudier le développement des facultés; il nous reste à examiner comment s'opère l'acquisition des connaissances.

Et d'abord notre savoir est un trésor d'idées confiées à la mémoire, qui, en fidèle dépositaire, nous les représentera au besoin. Nous disons un trésor d'idées, car il est évident que notre mémoire ne peut retenir que des idées : idées d'impressions perçues par notre vue, par notre ouïe, par notre sens moral, etc.; idées générales produites par notre faculté d'abstraction; idées de rapport enfin et de raisonnement, lesquelles résultent des actes de l'esprit humain auxquels le jugement a la principale part.

Tout savoir donc suppose deux choses distinctes : d'abord la formation des idées par un travail de l'intelligence, puis leur conservation dans la mémoire.

Nous avons vu comment l'intuition nous fournit nos premières idées; c'est déjà par un travail qui lui est propre, par une sorte d'élaboration psychologique, que notre intelligence s'assimile les données immédiates de l'expérience, et les convertit en idées intuitives. Celles-ci seront ensuite soumises à un nouveau travail par nos divers pouvoirs intellectuels.

Bientôt en effet notre faculté d'abstraction se développe et vient en quelque sorte analyser nos idées intuitives pour en séparer les éléments hétérogènes, pour en réunir les éléments semblables. Ce travail produit nos idées abstraites, nos idées générales; il est une condition indispensable de la pensée, et par conséquent de la parole qui l'exprime; la parole à son tour devient un puissant instrument de la pensée, en la fixant par la forme déterminée qu'elle lui donne. C'est à l'abstraction que nous devons les idées de classe, de genre et d'espèce sur lesquelles se fondent les sciences naturelles. C'est encore l'abstraction qui, en généralisant des faits dont nous avons l'expé-

rience, nous fournit les axiomes qui sont à la base des sciences mathématiques.

De son côté, le jugement compare toutes nos idées, soit intuitives, soit abstraites, et en apprécie les rapports; puis il compare encore entre eux ces rapports eux-mêmes, et en déduit ce qu'on pourrait appeler des rapports de second degré. Ainsi le jugement nous fournit de nouvelles idées, des idées de rapport ou de raisonnement; et celles-ci constituent en grande partie les sciences exactes, la philosophie, etc.

Enfin le goût et l'imagination, en joignant leur action à celle des autres facultés, nous donnent des idées d'un autre ordre, dont le rôle est particulièrement important pour l'étude de la littérature et des beaux-arts.

Toutes ces idées diverses, confiées à la mémoire, constituent notre savoir. Mais pour que la mémoire les retienne et les reproduise fidèlement, deux choses sont nécessaires : la première, c'est que chaque idée y ait été profondément gravée, soit par des impressions souvent répétées, soit par une impression très vive et qui ait fortement excité notre attention; la seconde, c'est que nos idées soient classées avec ordre dans notre mémoire à l'aide des rapports que notre jugement a établis entre elles. C'est l'importance de ces rapports qui a donné lieu à la mnémonique, laquelle a le grand tort de substituer des rapports factices ou superficiels aux rapports naturels et fondamentaux qui seuls concourent à former une instruction réelle.

Quelque rapide et incomplète que soit l'esquisse qui précède, elle suffit pour montrer que tout notre savoir est un produit de nos pouvoirs intellectuels. Ainsi une vérité ne nous appartient réellement que lorsqu'elle a été en quelque sorte assimilée à notre intelligence par le travail de nos facultés.

Si nous n'acquérons des connaissances que par le travail de nos facultés, de même nos facultés ne peut s'exercer qu'en élaborant des connaissances. Ce sont deux œuvres qui ne se font que l'une par l'autre; elles sont inséparables. Mais les facultés

ne peuvent agir que dans les limites de leur pouvoir et de leur développement actuels; l'acquisition des connaissances doit donc suivre la même marche que le développement des facultés.

Ainsi toute notion nouvelle, pour être acquise par l'intelligence, doit se trouver dans la sphère du pouvoir actuel des facultés, et succéder à des notions déjà acquises qui donnent à l'esprit le pouvoir et jusqu'à un certain point le besoin de se l'approprier.

De même toute connaissance nouvelle, dès que l'intelligence se l'est appropriée par le travail de ses facultés, vient nécessairement se lier aux connaissances qui l'ont précédée, et former avec elles un tout complet par rapport à l'état actuel du développement.

Enfin toutes nos connaissances, pour nous appartenir réellement, doivent former un enchaînement continu et sans lacune qui les lie les unes aux autres comme l'effet à sa cause, bien qu'ici la cause ne déploie son effet qu'à la condition du concours de diverses autres causes.

Cet enchaînement qui préside à l'acquisition des connaissances ne doit point faire considérer celles-ci comme étant rangées les unes à la suite des autres dans une file unique. En effet nos facultés ont la liberté de se combiner entre elles de plusieurs manières, de s'appliquer à divers objets, d'agir dans des directions différentes, et il en résulte pour nous divers enchaînements de notions; puis il arrive que plusieurs connaissances se combinent ensemble pour donner lieu à une connaissance nouvelle. Nous pourrions donc comparer le savoir humain à un arbre dont le tronc se ramifie de mille manières, mais dont plusieurs branches se réunissent, se soudent et confondent leurs sèves dans une seule tige qui plus loin se subdivisera de nouveau.

De même que notre savoir ne s'est formé que par le travail de nos facultés, de même il ne se maintient qu'en restant uni à leur activité. Notre instruction ne s'arrête pas, non plus que

notre intelligence, au point où une première période de notre développement l'avait portée; il faut que le travail des facultés continue, non-seulement pour l'accroître, mais encore pour l'empêcher de diminuer.

Nos connaissances, même les mieux acquises, ne se conservent que par l'usage. Lorsqu'elles restent longtemps sans emploi, peu à peu elles s'obscurcissent; et si elles ne s'effacent pas entièrement, elles tombent du moins à l'état de souvenirs stériles; elles ne sont plus immédiatement applicables, parce qu'elles ne participent plus à la vie actuelle de nos facultés.

C'est pourquoi notre intelligence et notre savoir se transforment continuellement, soit par le travail de nos facultés et par l'élaboration de nouvelles idées, soit par leur inaction et par la perte des idées restées sans emploi.

Maintenant nous avons étudié le développement de l'intelligence; nous pouvons reconnaître la loi qui préside à cette admirable évolution par laquelle peu à peu l'incapacité intellectuelle de l'enfant se change en puissance, et son ignorance en savoir; pour la formuler, nous n'avons qu'à résumer les résultats auxquels nous sommes parvenus.

1. L'intelligence ne s'approprie que les idées fournies par le travail de ses facultés.

2. Chaque faculté s'accroît et se fortifie par l'exercice, et en raison de son activité, tandis qu'elle diminue et s'affaiblit dans l'inaction.

3. L'action d'une faculté contribue plus ou moins au progrès des autres facultés et au développement de l'intelligence entière.

4. Tout progrès accompli, pour l'intelligence ou pour le savoir, devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut ni lacune.

6. Le développement de l'intelligence et du savoir n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Ces conclusions sont identiques à celles que nous avons tirées de l'étude de notre développement physique, avec cette immense différence qu'ici tout est spirituel, tandis que là tout est matériel. C'est-à-dire que nos facultés jouent par rapport à l'intelligence précisément le même rôle que nos organes par rapport au corps.

Certes il n'y a rien là qui puisse autoriser la moindre confusion entre l'esprit et la matière. Mais pour ne pas faire des mots nouveaux, nous sommes obligé de transporter dans l'ordre intellectuel des termes jusqu'ici réservés à l'ordre physique; et nous espérons être bien compris quand nous dirons :

De même qu'il y a un organisme physique, de même il y a un organisme intellectuel;

L'intelligence humaine est un tout organisé;

Les facultés intellectuelles sont les organes de l'intelligence;

La loi de tout développement organique préside aussi au développement de nos pouvoirs intellectuels et à l'acquisition de nos connaissances.

LIVRE III

ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT MORAL

I

EXPOSITION ET DIVISION DU SUJET

L'homme est libre de disposer des forces de son corps et de son intelligence, libre de donner essor à son activité ou de la contenir, libre enfin d'en choisir la direction et l'objet ; en un mot, il est doué de volonté.

En même temps, il est susceptible d'éprouver le plaisir ou la peine ; et c'est à rechercher l'un et à éviter l'autre que le porte naturellement sa volonté.

Mais l'homme possède aussi la notion du bien et du mal, laquelle ne lui est donnée ni par la sensation, ni par le travail de l'intelligence. L'enfant l'admet dès qu'elle est invoquée, comme s'il la reconnaissait pour appartenir à sa nature, c'est-à-dire par un acte d'intuition que nous appellerons intuition de l'âme ou intuition morale.

La notion du bien et du mal implique l'idée intuitive du devoir, lequel consiste à ne vouloir que ce qui est bien.

Le plaisir et le devoir sont donc deux mobiles différents qui tendent à déterminer la volonté et qui souvent la sollicitent en sens contraires. La moralité consiste à subordonner toujours le plaisir au devoir.

Tout ce qui contribue à nous donner une idée claire et complète du devoir, et à en faire le motif déterminant de notre volonté, constitue notre vie morale.

En comparant sous ce rapport l'enfant à l'homme fait, on voit que la vie morale est susceptible d'un immense accroissement. Ainsi donc que nous avons étudié le développement physique et le développement intellectuel de l'enfant, de même nous devons étudier son développement moral, et en rechercher la loi.

Ici nous devons prévenir une objection qui pourrait se présenter à l'esprit de quelques hommes religieux : L'idée d'une loi présidant à notre développement moral n'est-elle pas en contradiction avec la croyance à l'action de Dieu sur nos âmes?

Nous ferons d'abord remarquer que cette contradiction n'existe pas plus dans le domaine moral que dans toute autre sphère d'activité humaine, et qu'on ne pourrait l'admettre sans tomber nécessairement dans le fatalisme.

Mais pour ce qui concerne notre développement moral en particulier, si nous devons croire à la nécessité du secours de Dieu, si nous devons l'invoquer de tout notre cœur, nous n'en sommes pas moins tenus de travailler selon nos forces à notre propre perfectionnement. Qui donc oserait nier que Dieu nous en a donné les moyens? Et où trouverons-nous ces moyens, si nous n'étudions pas notre propre nature morale pour suivre les lois que nous aurons reconnu présider à son développement? Dieu, sans doute, peut agir en dehors de ces lois, mais nous ne le pouvons pas; et cependant, avec le secours de Dieu, nous devons encore travailler nous-mêmes.

Tous les mobiles qui concourent à déterminer la volonté de l'homme, et qui par conséquent exercent leur influence sur son développement moral, peuvent être classés selon la tendance de laquelle ils procèdent.

On trouve dans la nature humaine trois tendances différentes : 1° la tendance personnelle ou l'amour de soi; 2° la tendance sociale ou l'amour du prochain; 3° la tendance religieuse

ou l'amour de Dieu. C'est en étudiant ces trois tendances que nous découvrirons les éléments du développement moral.

La tendance personnelle comprend : le désir d'être estimé, le désir de posséder, le désir des jouissances physiques. Cette tendance était nécessaire à la conservation et au progrès de l'humanité ; aussi doit-on reconnaître que dans son principe elle est légitime et bienfaisante. Mais elle ne conserve ces caractères qu'à la condition d'être limitée par les deux autres tendances ; sinon elle engendre les passions les plus funestes à la dignité et au bonheur de l'homme. Ainsi, le désir d'être estimé devient orgueil, le désir de posséder devient avarice, le désir des jouissances physiques devient sensualité ; et c'est de la combinaison de ces trois vices que dérivent tous les autres.

La tendance personnelle se montre dès le berceau et persiste jusqu'à la tombe ; même dans nos meilleurs moments elle ne disparaît jamais entièrement. Cette tendance commence toujours par dominer les deux autres ; et c'est par cette domination, considérée comme fait primordial et naturel, que se manifeste en nous le péché originel.

La notion du bien est liée dans notre âme aux effets de notre tendance sociale et de notre tendance religieuse, comme la notion du mal est liée aux effets de notre tendance personnelle illimitée. Ainsi, l'amour du prochain et l'amour de Dieu nous portent à l'accomplissement du devoir, tandis que l'amour de soi, lorsqu'il est prédominant, se présente comme un obstacle entre le devoir et nous. C'est donc dans le développement de la tendance sociale et de la tendance religieuse que consiste le développement moral proprement dit, dont nous avons à rechercher la loi.

Mais la tendance personnelle ne se présente pas seulement comme un obstacle constant et invariable au développement moral ; elle a aussi son développement particulier, susceptible de prendre des proportions plus ou moins grandes. Ce développement personnel et le développement moral sont souvent opposés l'un à l'autre dans leurs effets et dans leurs exigences ;

alors, ce que le premier gagne, le second le perd, et chacun d'eux ne prospère qu'aux dépens de l'autre.

On pourrait conclure de là qu'il suffit de travailler au développement moral sans combattre la tendance personnelle; mais si parfois l'éducation réussit en suivant cette marche, ce n'est que dans des circonstances particulièrement favorables. Le développement direct de la tendance sociale et religieuse est sans doute l'œuvre principale; mais l'éducation n'a pas trop de tous ses moyens, elle ne doit en négliger aucun; elle doit surveiller la tendance personnelle, s'opposer à son développement, et écarter ainsi d'avance des obstacles qui pourraient devenir presque insurmontables.

Ce côté en quelque sorte négatif de l'éducation morale a été nié encore sous un autre point de vue. On a voulu que tout fût développement moral; et au lieu de combattre l'orgueil, la gourmandise, etc., on s'est proposé de développer les vertus contraires : l'humilité, la tempérance, etc. C'est là une fiction qui peut paraître sans danger, parce qu'elle n'a pas pour effet nécessaire de vicier l'éducation dans la pratique. Mais la théorie de l'éducation ne peut pas admettre de fictions; elle doit rester fidèle à la nature des choses, elle doit prendre l'homme tel qu'il est.

Or, les mobiles dérivant de notre tendance personnelle, et qui agissent naturellement en nous, sont bien ceux qui conduisent aux vices. Les vertus contraires, telles que l'humilité, la tempérance, etc., n'existent pas par elles-mêmes dans notre âme; elles n'y prennent naissance que par l'effet d'une victoire de notre raison et de notre conscience.

Les mobiles dérivant de la tendance sociale, au contraire, sont bien réellement et naturellement la reconnaissance, l'amour, le dévouement, etc.; et les vices contraires, l'ingratitude, la haine, l'égoïsme, etc., n'existent dans notre âme que par l'effet d'une victoire de notre tendance personnelle.

Le développement de l'homme comprend donc le développement du mal comme le développement du bien; et l'éducation,

appelée à combattre le premier et à favoriser le second, ne peut accomplir sa tâche sans connaître la loi du développement de tous les mobiles, soit bons, soit mauvais, qui contribuent à déterminer la volonté.

Nous étudierons d'abord la tendance personnelle qui nous fera connaître le développement du mal; puis la tendance sociale dans laquelle nous suivrons le développement du bien; enfin la tendance religieuse qui, par son développement, nous unit à Dieu, en qui seul nous trouvons la force de surmonter le mal par le bien.

Mais après avoir reconnu les lois qui président au développement des trois tendances de notre nature, et par conséquent de tous les mobiles qui sollicitent la volonté, nous aurons encore à étudier la volonté elle-même.

En effet, celle-ci ne se présente pas seulement comme une résultante passive de l'action de tous ces mobiles; elle est elle-même un pouvoir libre, et un pouvoir variable dans son intensité et dans la constance avec laquelle il reste attaché à ses décisions.

Nous ne voulons point aborder les questions insondables que soulève la liberté morale de l'homme; nous nous bornons à reconnaître le fait.

On a nommé *raison* une faculté qui tient à la fois du cœur et de l'intelligence, et par laquelle nous apprécions, nous comparons, nous subordonnons les uns aux autres suivant leur nature, les divers mobiles qui sollicitent notre volonté.

La raison éclaire notre âme, mais c'est la conscience qui juge. La conscience est dans nos cœurs la voix qui proclame le devoir tel qu'il résulte de notre éducation, c'est-à-dire de nos notions sur le bien et le mal, de nos principes moraux, parfois, hélas! de nos préjugés. Dans le cœur de l'homme vraiment religieux, la conscience est la voix de Dieu.

L'homme moral, c'est-à-dire celui qui n'est pas emporté par la fougue de ses passions, trouve dans sa raison et dans sa conscience le motif déterminant de sa volonté. Mais celle-ci

peut se montrer décidée ou hésitante, forte ou faible, persistante ou fugitive, différences qui exercent sur le caractère et sur la moralité une immense influence.

La volonté diffère non-seulement d'homme à homme, mais encore dans le même individu, selon l'âge, les circonstances de la vie et l'exercice qui lui est donné. C'est un pouvoir qu'on voit naître chez l'enfant, s'accroître plus ou moins rapidement, tantôt se compromettre et tantôt se régler, souvent diminuer et parfois disparaître presque entièrement.

La volonté, comme nos autres pouvoirs, a donc un développement qui lui est propre, qui n'appartient ni à la tendance personnelle, ni à la tendance sociale, ni à la tendance religieuse, et auquel l'éducation doit attacher une immense importance. Nous aurons donc encore à étudier le développement de la volonté, avant de pouvoir considérer dans son ensemble le développement moral de l'homme.

—

II

DÉVELOPPEMENT DE LA TENDANCE PERSONNELLE

Si, en lisant ce chapitre, on était tenté de nous accuser d'avoir noirci le tableau, on voudrait bien se rappeler que, pour étudier le développement de l'amour de soi, nous sommes obligé de faire abstraction des mobiles meilleurs, qui dans la vie réelle en atténuent plus ou moins les effets.

La tendance personnelle comprend : le désir d'être estimé [1],

[1] Le désir d'être estimé contribue sans doute à développer le noble sentiment que nous appelons l'honneur, mais il ne le forme point à lui seul. L'honneur consiste moins encore à obtenir l'approbation des hommes qu'à

le désir de posséder, le désir des jouissances physiques. Ces trois dispositions étaient nécessaires à la conservation et aux progrès de l'homme sur la terre; aussi peut-on les considérer dans leur principe comme une dispensation bienfaisante du Créateur. On devrait donc s'attendre à les voir, dans le premier âge du moins, justifiées par l'utilité de leurs manifestations. Mais il n'en est point ainsi.

La tendance personnelle s'annonce par des instincts vicieux qui n'apportent que des éléments de trouble autour d'un berceau où l'on ne rêvait que l'innocence et la paix. Ainsi, l'enfant qui ne mange encore que le lait de sa mère, qui ne sait encore ni marcher ni parler, a déjà remarqué qu'on l'admire et qu'on le sert, et il veut être admiré et servi : il se fait porter ici ou là selon son caprice; il connaît son pouvoir, et il en abuse; si l'on n'obéit pas à l'instant à ses volontés, il pleure, il crie, il s'irrite, et ses accès de colère deviennent souvent d'effrayantes crises nerveuses. Déjà la tendance personnelle a produit la vanité, l'orgueil, l'opiniâtreté, la colère.

Le vice donc accompagne nos premiers pas dans la vie; fait déplorable et qu'on ne peut nier, mais fait surprenant qu'il faut chercher à analyser. Examinons donc comment les sentiments vicieux ont été excités dans le cœur de l'enfant, et comment en si peu de temps ils y ont acquis une si grande puissance.

Tout le monde s'empresse autour du petit enfant : son innocence intéresse; on a pitié de sa faiblesse; on éprouve et on lui témoigne de la sympathie; mais souvent pour plaire à sa

la mériter, et cette approbation dont il veut que nous soyons dignes n'est pas celle de toutes les personnes qui nous entourent, mais seulement celle des hommes que nous estimons nous-mêmes comme gens d'honneur. Le sentiment de l'honneur suppose chez celui qui l'éprouve la conviction qu'il existe dans la société une conscience publique en accord avec la sienne, laquelle sert de lien à une sorte de confrérie d'élite qui possède son estime, dont il se regarde comme un membre, et dont il ne veut pas sortir. Voilà pourquoi l'honneur appartient beaucoup moins à la tendance personnelle qu'à la tendance sociale; voilà ce qui lui donne sa vertu bienfaisante. Nous nous en occuperons au chapitre suivant.

mère on lui montre même celle qu'on ne ressent pas, on joue la comédie devant lui, on le trompe. Puis on ne se borne pas à éprouver et à manifester de la sympathie; on met son orgueil dans cet enfant, on s'en fait une gloire, on veut que chacun l'admire; et cette admiration, tantôt sincère, tantôt jouée, est bientôt remarquée par lui, et excite aussitôt dans son cœur un sentiment d'orgueil. Alors ce n'est plus à l'amour seulement qu'il attribue les soins qu'il reçoit, c'est à sa propre importance; il se croit en droit d'exiger, et il devient tyran.

Plus l'enfant a d'occasions de jouir de sa vanité par l'admiration dont il est l'objet, et plus sa vanité s'augmente. Chaque mouvement d'orgueil accroît son orgueil; chaque volonté imposée développe son esprit de domination.

Ces sentiments vicieux diminuent au contraire quand le défaut d'aliment les force à rester inactifs. Ainsi, que l'enfant ne soit plus admiré, et sa vanité décroîtra peu à peu ; qu'on cesse d'obéir aux caprices de sa volonté, et son esprit de domination s'affaiblira.

L'orgueil est donc le vice qui apparaît le premier dans la vie humaine; il se manifeste dès la plus tendre enfance, suivi d'un cortége de passions mauvaises; son pouvoir augmente et se fortifie par l'exercice, tandis qu'il diminue et s'affaiblit par l'inaction.

Un peu plus tard, on voit paraître les premiers indices de l'avarice. Le petit enfant comprend très promptement que ses vêtements et ses jouets sont à lui, et le désir de posséder ne tarde pas à se développer dans son cœur. Bientôt il ne veut plus rendre les objets qu'on lui a confiés; il cherche à s'emparer de ceux qui lui plaisent, il voudrait tout accaparer et tout garder pour lui; ici l'on voit poindre l'avarice.

Dès que l'enfant a réussi à s'approprier un objet, son désir de posséder s'augmente, et il veut s'en approprier d'autres; plus il accapare et plus il veut accaparer. Dans le premier âge déjà, comme dans le reste de la vie, l'avarice se montre insatiable; elle se fortifie par chacun de ses actes.

Mais si, dès ses premières manifestations, le désir de posséder est maintenu dans de justes limites, si l'on établit une distinction nette entre ce qui est à l'enfant et ce qui est à d'autres, alors on voit s'arrêter le développement du vice qui venait de paraître. On peut même habituer un petit enfant à donner libéralement ce qu'il a; et dans ce cas plus il donnera et plus il aura de plaisir à donner.

L'avarice est donc, comme l'orgueil, un mobile dont la puissance s'augmente par l'exercice et diminue par l'inaction.

Les divers vices qui tiennent à la sensualité ne paraissent en général qu'après l'orgueil et l'avarice; ils ne se manifestent que successivement, et souvent à de grands intervalles l'un de l'autre pendant la première période de la vie. Nous les étudierons en suivant l'ordre le plus ordinaire de leur apparition : ce sont la gourmandise, la paresse, la délicatesse (c'est ainsi que nous appelons cette recherche incessante de ce qu'il y a de plus confortable en tout, cette crainte excessive des sensations désagréables), enfin l'impureté qui souvent se manifeste dans l'enfance bien qu'elle appartienne plutôt à un autre âge.

L'enfant à la mamelle ne mange encore que pour satisfaire un besoin; quand il a faim, il crie; quand il est rassasié, il s'endort. La gourmandise ne se manifeste que plus tard, lorsque la variété de sa nourriture lui donne l'occasion de comparer et d'avoir des préférences; lorsque surtout on cherche à lui faire plaisir en flattant son goût par des friandises dont on a bien soin de lui faire remarquer le mérite.

La gourmandise existe en général chez tous les enfants, mais avec des différences énormes qui tiennent presque toujours à la fréquence plus ou moins grande des actes par lesquels ils s'y livrent. Ainsi ce vice se développe rapidement chez l'enfant qui trouve souvent l'occasion de le satisfaire, et il paraît dormir chez celui dont la nourriture simple et uniforme pourvoit à ses besoins sans exciter sa sensualité.

La paresse n'est pas en général le défaut du premier âge; le corps de l'enfant, comme son esprit, le poussent à une conti-

nuelle activité. Mais il lui faut une activité conforme à sa nature, c'est-à-dire en rapport avec le développement de ses organes et de ses facultés; et souvent, par un zèle mal entendu, nous voulons lui en imprimer une autre. Nous cherchons, par exemple, à faire travailler son esprit quand c'est son corps qui a besoin de mouvement; ou bien nous nous efforçons d'appliquer son intelligence à une étude qui n'est point encore à sa portée. C'est alors bien souvent que nous l'accusons de paresse.

Il faut une règle, il est vrai, dans les occupations et surtout dans les études; et quelque sage que puisse être la règle adoptée, il y a des moments où, pour s'y soumettre, l'enfant doit faire quelque violence à ses inclinations actuelles. Souvent, dans ce cas, c'est réellement la paresse qui l'empêche de faire cet effort.

Mais enfin si la paresse n'a pas paru pendant les premières années, il est rare qu'elle ne se manifeste pas à l'époque où l'enfant, ayant déjà acquis des forces, doit les employer à un travail régulier.

Alors il cherche à se dispenser, tantôt du travail de l'intelligence, tantôt de celui du corps; parfois il se refuse à tout exercice suivi. Plus il se livre à l'oisiveté et plus il devient faible contre sa paresse; celle-ci croît alors comme une plante parasite et finit par étouffer toute activité, elle augmente son pouvoir en l'exerçant. Mais si, en offrant à l'enfant des exercices mieux appropriés à ses facultés et à ses goûts, on réussit à exciter en lui quelques efforts, quelque activité, si l'on multiplie ainsi les occasions dans lesquelles il surmonte sa paresse, celle-ci diminue de pouvoir à chacune de ses défaites, et finit par perdre son empire en cessant de l'exercer.

A défaut d'un mot qui exprimât mieux notre pensée, nous avons nommé délicatesse une disposition qui tient également à la sensualité et qui nous porte à rechercher pour notre corps les sensations les plus agréables. Cette disposition naturelle, légitime et innocente dans son principe, prend souvent un tel

empire sur le cœur de l'homme qu'elle compromet à la fois son bonheur et sa moralité; alors elle devient vice. Nous devons donc examiner comment elle se manifeste pendant le premier âge de la vie, et comment parfois elle se développe jusqu'à produire ses effets les plus pernicieux.

L'enfant au berceau est l'objet de mille soins; on évite tout ce qui pourrait nuire soit à sa santé soit à son bien-être; on veut qu'il soit couché mollement, que sa peau délicate ne soit recouverte que de vêtements fins et souples, que son corps n'éprouve qu'une douce température. En tout cela on a raison; et tant que cette délicatesse est nécessaire, elle est sans danger; le petit enfant ne la remarque pas; il l'accepte sans y tenir; ce n'est point ordinairement ce qu'il demande quand il commence à manifester ses volontés; quelquefois même c'est lui qui cherche à s'y soustraire. Ainsi, par exemple, le jeune enfant ne craint point le froid, il ne demande pas mieux que de s'y exposer, et souvent la prudence des parents l'en empêche.

Mais le corps de l'enfant, en se fortifiant, cesse peu à peu d'exiger des soins aussi minutieux; alors, dans l'intérêt de sa santé, il faut lui laisser exercer sa force de résistance contre les impressions du monde extérieur, et dans l'intérêt de son caractère moral il faut l'habituer à savoir renoncer aux sensations agréables, supporter la douleur et braver le danger.

Le plus souvent, c'est quand les soins donnés dans le premier âge ont dépassé, soit en minutie, soit en durée, tout ce que justifiait une véritable utilité, que l'enfant montre cette crainte excessive de ce qui pourrait altérer son bien-être. C'est alors qu'on le voit rechercher constamment les meilleures places et les choses les plus commodes, se plaindre de tout ce qui lui cause la moindre gêne, se désoler à la moindre douleur. Si cette disposition n'est pas combattue par des mobiles plus nobles, elle s'augmente à chacun des actes qui la manifestent; en s'abandonnant aux délicatesses de la vie, l'enfant leur laisse prendre peu à peu la puissance des besoins réels. Bientôt il ne

veut plus s'exposer au froid, il refuse une médecine, il est terrifié à l'idée de se laisser ôter une dent. C'est ainsi que la délicatesse se développe, augmente son empire en l'exerçant, et peut finir par dominer tout le cours de la vie. C'est ainsi qu'elle devient un vice qui rend l'homme pusillanime, toujours occupé de lui, toujours tourmenté par la crainte de la douleur, du danger et de la mort, et en fait à la fois un être malheureux et ridicule, à charge aux autres et impuissant pour le bien.

Mais si l'enfant a supporté de bonne heure les impressions extérieures qui ne pouvaient point nuire à sa santé, ces impressions ne lui paraissent point assez désagréables pour faire obstacle à son activité, à ses goûts et à ses devoirs. Il prend plaisir à les braver car il sent que par là il augmente son indépendance et son pouvoir; quelquefois même on est obligé de modérer son jeune courage et de veiller à ce qu'il ne soit pas excité par la vanité. C'est ainsi que la délicatesse disparaît peu à peu pour celui qui cesse de s'y livrer, et qu'elle fait place aux habitudes contraires par lesquelles l'homme apprend à se contenter de tout, à mépriser la douleur, à braver le danger et à affronter la mort.

L'impureté, comme les vices que nous venons de nommer, se développe et s'accroît avec les occasions d'exercer son funeste pouvoir, tandis qu'elle diminue par son inaction. Nous croyons que cette vérité sera reconnue sans que nous entrions dans les détails nécessaires pour la démontrer. Nous ferons seulement remarquer que ce vice, lorsqu'il se manifeste avant l'âge de la puberté, est excité par l'imagination plutôt que par les sens. Or l'imagination reste dans l'âme de l'enfant comme une excitation et une occasion continuelles; elle le suit dans la retraite et dans la solitude. Ainsi le vice peut se nourrir et croître dans l'ombre, même sans nouvelle excitation extérieure; et avant que les parents aient remarqué son activité, souvent il s'est établi en maître dans le cœur de leur enfant. Voilà pourquoi il est si difficile à l'éducation de combattre le développement de l'impureté.

Jusqu'à présent, en étudiant la tendance personnelle, nous n'avons examiné que des vices susceptibles de se développer isolément, de rester jusqu'à un certain point indépendants les uns des autres, et que pour cette raison nous considérons comme des mobiles simples. Mais ceux-ci ne tardent pas à se combiner entre eux pour en produire d'autres qu'on pourrait nommer mobiles composés; tels sont l'envie, la jalousie, l'ambition, l'opiniâtreté, l'impatience et la colère, vices dans lesquels l'orgueil joue presque toujours le rôle principal, tandis que l'avarice et la sensualité y ont aussi leur part d'influence. Si l'on examine chacun de ces mobiles composés dès ses premières manifestations dans l'âme de l'enfant, si l'on constate les circonstances qui provoquent ou arrêtent ses progrès, on reconnaîtra que tous, comme les mobiles simples, s'augmentent et se fortifient par l'exercice, tandis qu'ils diminuent et s'affaiblissent par l'inaction.

Comme l'orgueil, l'avarice et la sensualité jouent un rôle plus ou moins important dans l'envie, l'ambition, la colère et les autres mobiles personnels composés, il est évident que ceux-ci participent au développement des premiers, qu'ils augmentent et diminuent avec eux. Nous trouvons donc dans la tendance personnelle des mobiles qui se combinent pour en former d'autres; puis il existe entre ceux-ci et les premiers une sorte de solidarité de développement.

Chaque vice en se développant fortifie dans le cœur de l'homme l'amour de soi, et y affaiblit les mobiles meilleurs qui appartiennent aux deux autres tendances. Par conséquent chaque vice nous prédispose à tous les autres et nous rend faibles contre leur domination. Ainsi le développement d'un mobile quelconque de la tendance personnelle contribue en général au développement de cette tendance tout entière.

Cependant, de même que, soit dans l'ordre physique, soit dans l'ordre intellectuel, nous avons reconnu dans certains cas des développements partiels en quelque sorte opposés et se restreignant réciproquement, de même dans la tendance

personnelle nous trouverons des vices dont les exigences sont parfois contraires et ne peuvent alors se satisfaire toutes à la fois. C'est ainsi que souvent l'orgueil de l'homme est combattu par son avarice, ou son avarice par sa sensualité. Alors il faut faire un choix; c'est le vice le plus fort dans notre âme qui obtient satisfaction, et son pouvoir s'augmente encore de ce triomphe tandis que le vice le plus faible diminue par sa défaite.

Nous avons vu que chaque acte vicieux accroît la force et les exigences du vice qui a été satisfait; il en résulte que tout progrès de la tendance personnelle dans notre âme devient cause et moyen pour lui faire réaliser un progrès nouveau.

Ce développement du mal dans le cœur de l'homme ne procède que par degrés insensibles, parce que chaque acte vicieux ne lui donne qu'un faible accroissement; mais il peut s'y effectuer incessamment dans la volonté par le seul effet de la pensée et surtout de l'imagination, quand bien même il ne se manifeste par aucun acte extérieur; et comme le mal est une cause qui s'augmente par chacun de ses effets, son développement suit une progression croissante dont souvent la rapidité nous étonne. De là vient que parfois nous voyons le vice apparaître tout à coup par des effets effrayants et inattendus; c'est alors une erreur de croire qu'il a grandi subitement; et si nous avions pu lire dans le cœur du coupable; nous y aurions vu le mal travailler et s'accroître longtemps avant le moment où il s'est manifesté au dehors.

Les mobiles qui dérivent de l'amour de soi ne restent point stationnaires; chacun d'eux s'accroît par l'exercice de son pouvoir, ou décroît par son inaction. Nous devons donc toujours travailler à restreindre leur empire, sous peine de le voir augmenter. Ainsi, la tendance personnelle n'a pas de temps d'arrêt absolu dans son développement; si elle ne diminue pas, elle augmente, si elle ne perd pas du terrain, elle en gagne.

En résumant les résultats auxquels nous sommes parvenus, nous pouvons établir les règles suivantes :

1. La tendance personnelle se compose de désirs inhérents à notre nature, mais qui ne prennent force en nous qu'après avoir été en partie satisfaits par une première expérience de la vie.

2. Les mobiles qui appartiennent à notre tendance personnelle augmentent et se fortifient par l'exercice de leur pouvoir, tandis qu'ils diminuent et s'affaiblissent par son inaction.

3. L'action de l'un de ces mobiles contribue plus ou moins au pouvoir des autres, et au développement de la tendance personnelle tout entière.

4. Tout progrès de cette tendance devient pour elle cause et moyen de réaliser un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu et sans lacune dont les degrés sont insensibles.

6. La tendance personnelle n'a pas de temps d'arrêt absolu dans son développement ; si elle ne diminue pas, elle augmente.

Or, ce sont là précisément les lois de tout développement organique, telles que nous les avons reconnues et formulées en étudiant l'homme physique et l'homme intellectuel. Ainsi les mobiles vicieux jouent, dans le développement de la tendance personnelle, le même rôle que les organes physiques dans le développement de notre corps, le même rôle que les facultés dans le développement de notre intelligence. Ainsi donc nous pouvons dire, tout en réservant la nature spirituelle et morale du sujet qui nous occupe :

La disposition au mal, représentée dans l'homme par sa tendance personnelle, est un tout organisé ; en sorte qu'il y a un organisme de la tendance personnelle, comme il y a un organisme physique et un organisme intellectuel.

Les mobiles vicieux sont les organes de la tendance personnelle.

La loi de tout développement organique préside aussi au développement de la tendance personnelle.

Nous montrerons l'importance de ces données quand nous aurons étudié les autres parties du développement moral.

—

III

DÉVELOPPEMENT DE LA TENDANCE SOCIALE

La tendance sociale, quand on examine ses manifestations chez les enfants, paraît être naturellement plus faible et plus fugitive que la tendance personnelle; cependant elle se montre aussi dès le berceau. Pour signaler sa première apparition, nous laisserons parler Madame Necker de Saussure :

« On peut s'étonner du peu de connaissances qu'il faut à l'enfant pour que son sens moral se développe. Avant qu'il se soit encore servi de ses mains, et qu'en saisissant les choses qu'il voit il se soit convaincu de la réalité de leur existence, un objet est sorti pour lui du nuage qui enveloppait l'univers. Cet objet, c'est une physionomie expressive, un visage qui sourit à l'enfant. A cette nouvelle apparition, son âme s'est élancée vers une autre âme; il a reconnu son semblable quand il ne discernait rien encore. Ainsi s'annonce la sympathie, instinct étonnant, divination merveilleuse qui, dès le commencement, indépendante de l'expérience, initie l'âge le plus tendre à ces mystères du cœur qu'aucun âge n'approfondit[1]. »

[1] *Education progressive*, t. I, p. 394.

En effet, ce premier sourire par lequel l'enfant répond au sourire de sa mère n'est autre chose que l'expression de la sympathie qu'il éprouve en reconnaissant la sympathie dont il est l'objet; la nature de ce sentiment et sa spontanéité chez l'enfant au berceau ne permettent de l'attribuer ni à l'expérience, ni au raisonnement; il faut donc que l'âme humaine soit douée d'un pouvoir spécial pour le reconnaître et pour le partager; ce pouvoir est l'intuition morale.

Toutes nos vertus sociales procèdent de la sympathie, et sont comme elle, à leur origine, un effet de l'intuition morale. Nous signalerons rapidement leurs premières manifestations dans notre âme; nous les découvrirons encore en observant les relations de la mère avec son enfant.

C'est un sourire de sympathie qui donne à la physionomie du petit enfant sa première expression de bonheur; ainsi se révèle dès le berceau le pouvoir suprême des sentiments moraux pour la félicité de l'homme. Heureux dans cette communion de leurs âmes, la mère et son nouveau-né en recherchent et en multiplient les occasions. Peu à peu l'enfant applique son attention naissante à interpréter mieux la sympathie qu'on lui témoigne, et il éprouve plus distinctement chacun des sentiments dont elle se compose.

Ainsi, bientôt il comprend l'amour que sa mère a pour lui, et il y répond par *l'amour;* il voit en elle une bienfaitrice, et son cœur ressent *la reconnaissance;* en même temps la constante sollicitude de cette bonne mère et l'idée que l'enfant se fait de son pouvoir excitent en lui *la confiance,* première manifestation de la foi. Lorsque enfin le langage vient lui faciliter l'échange de ses idées, il voit que sa mère dit la vérité, et il dit la vérité. La *véracité* est, quoi qu'on en dise, une disposition primordiale et naturelle, et l'enfant la conserverait bien plus longtemps s'il voyait toujours la vérité respectée autour de lui. Il faut, en effet, que les passions apportent une bien violente perturbation dans une jeune âme pour que le mensonge y trouve sa raison d'être.

Cette sympathie, que la mère a su éveiller dans le cœur de son enfant, s'étend bientôt aux autres membres de sa famille, puis peu à peu aux habitués de la maison. Ainsi l'amour, la reconnaissance, la confiance, la véracité, que nous avons vues naître comme vertus filiales, deviennent aussi successivement des vertus domestiques et des vertus sociales.

Mais la sympathie a d'autres effets encore : elle transporte en quelque sorte notre être dans un autre être pour nous faire jouir de ses joies et souffrir de ses douleurs; ainsi elle produit *la compassion*, d'où résulte le désir, le besoin de soulager les maux d'autrui, c'est-à-dire *la bienfaisance;* puis quand ce désir est assez ardent pour nous porter au sacrifice de nous-mêmes, il produit *le dévouement*.

Grâce à l'influence et à l'exemple d'une bonne mère, l'enfant éprouve de bonne heure des sentiments de compassion et de bienfaisance; puis lorsqu'il se sent l'objet d'un immense dévouement, il a parfois lui-même des lueurs de dévouement. Ces trois vertus procèdent donc encore de la sympathie, et peuvent se manifester dès le premier âge de la vie.

Les différents sentiments qui appartiennent à notre tendance sociale sont autant de mobiles qui concourent à déterminer notre volonté; et si leur action reste souvent inefficace, c'est que souvent aussi elle se trouve opposée à l'action des mobiles de notre tendance personnelle.

La moralité cependant n'exige point le sacrifice complet de la tendance personnelle à la tendance sociale; et celle-là, dans ce qu'elle a de légitime, doit concourir avec celle-ci à déterminer notre volonté. Les préceptes chrétiens : *Aimez votre prochain comme vous-même, ne faites pas à autrui ce que vous ne voudriez pas qu'on vous fît*, indiquent plutôt une sorte de pondération entre ces tendances, pour laquelle les mobiles personnels ont aussi leur rôle à jouer. Mais, pour parvenir à cette pondération, nous avons besoin d'une règle, et Dieu nous l'a donnée dans le sentiment de *la justice*, c'est-à-dire d'une sorte d'égalité de droits entre nous et nos semblables. Ainsi la mère,

en distribuant des faveurs, donne à chacun sa part, et invoque la justice; et l'enfant ayant admis la notion avec le mot qui l'exprime, croira devoir imiter sa mère lorsqu'à son tour il aura quelque chose à donner. De même aussi, en voyant la propriété respectée, soit dans ses mains, soit dans celles des autres, l'enfant acquiert spontanément une notion de justice, et il dit en lui-même : *A chacun le sien.*

Il est un autre sentiment qui, du moins dans ses premières manifestations, dérive aussi de la tendance sociale, c'est *le respect*. L'enfant voit dans ses parents, dans son père surtout, la bonté unie à la puissance, au savoir, à la fermeté; il n'aperçoit pas encore les ombres du tableau; il reconnaît l'immense supériorité de ceux qui prennent soin de lui, et il les respecte. Il faut que l'enfant s'habitue de bonne heure à respecter ce qui, autour de lui, est digne de respect, afin de savoir respecter toujours la vertu, la vieillesse, les institutions bienfaisantes de la société. Il faut que le respect s'attache d'abord à ce qu'il y a de respectable sur la terre, pour pouvoir ensuite s'élever à Dieu, qui seul est digne d'un respect absolu.

C'est par intuition morale que le petit enfant admet spontanément comme légitime l'autorité de ses parents, mais la confiance et le respect qu'il éprouve pour eux contribuent puissamment à la lui faire accepter. Ces sentiments le disposent à *l'obéissance*, c'est-à-dire au sacrifice de sa volonté propre à la volonté d'un être meilleur, plus éclairé, et qui ne veut que son bonheur. On voit que nous ne nous occupons ici que de l'obéissance volontaire, la seule qui appartienne à la tendance sociale et qui soit un élément de la vie morale. Trop souvent, il est vrai, l'enfant n'obéit que par crainte, c'est-à-dire, parce qu'il préfère le sacrifice de sa volonté au châtiment qui le menace; cette obéissance forcée n'est donc autre chose que le résultat d'un choix entre des mobiles qui appartiennent à sa tendance personnelle; elle n'est que l'effet d'une sorte de contrainte morale, qui parfois peut être pour l'éducation un instrument nécessaire, mais qui n'est jamais un moyen direct de culture

morale, parce qu'elle ne met pas en œuvre une vertu.

Cependant l'enfant ne l'accomplit pas toujours, ce devoir de l'obéissance qu'il a été forcé de reconnaître; souvent il offense ses parents, et souvent il trouve en eux indulgence et pardon. Il apprend alors, et par leur exemple, et par leurs leçons, qu'il faut savoir supporter les offenses et les pardonner. Cette disposition à l'indulgence et au pardon est encore un des éléments de la tendance sociale, et pour la désigner par un seul mot, nous l'appellerons *le support*.

Peu à peu l'enfant aperçoit, parmi les personnes qu'il aime et qu'il respecte, une communauté d'idées et de sentiments pour approuver ce qui est bien et pour blâmer ce qui est mal. Cette conscience commune à tous les hommes qu'il estime, il en fait celle de toute la partie saine de la société, et il l'adopte aussi pour lui. Il voit le mépris tomber sur ceux qui ne respectent point cette conscience; il ne veut pas l'encourir, il ne veut pas même le mériter; il veut rester estimable, il ne veut pas sortir du cercle honnête auquel il se fait gloire d'appartenir. Un nouveau sentiment vient réchauffer son cœur et le pousser vers le bien, c'est celui de *l'honneur*.

L'honneur peut se montrer dès l'enfance, bien qu'ordinairement il ne déploie sa puissance que dans un âge plus avancé. Souvent, hélas! il s'égare avec l'opinion des hommes qui l'inspirent; mais il n'en est pas moins en général un noble stimulant pour le bien, une précieuse garantie contre le mal.

Nous venons de voir comment chaque vertu de la mère éveille dans le cœur de l'enfant le germe de la même vertu, comment tous les sentiments de la tendance sociale apparaissent dès le premier âge, indépendants de la sensation et du raisonnement.

Ainsi donc que nos sens perçoivent les impressions de la nature physique, de même notre âme perçoit les impressions de la nature morale; ainsi que c'est l'intuition des sens qui nous fait connaître le monde matériel, de même c'est l'intuition de l'âme qui nous initie au monde moral.

Dans l'étude qui précède, nous avons reconnu tous les mobiles moraux qui appartiennent à la tendance sociale ; nous avons indiqué autant que possible l'ordre de leur apparition ; ce sont l'amour, la reconnaissance, la confiance, la véracité, la compassion, la bienfaisance, le dévouement, la justice, le respect, l'obéissance, le support et l'honneur.

Maintenant nous allons les voir à l'œuvre, les suivre dans leurs phases, rechercher comment ils opèrent, comment ils se combinent, comment ils croissent ou diminuent dans le cœur humain. C'est ainsi que nous parviendrons à reconnaître la loi du développement de notre tendance sociale.

Transportons-nous près du berceau d'un enfant, dans une de ces maisons où l'on ne connaît ni la misère, ni la richesse, mais seulement cette heureuse aisance que donne un petit patrimoine joint à un travail assidu. On ne voit là ni gouvernante, ni bonne, ni nourrice ; aucun aide mercenaire ne vient s'y placer entre la mère et son enfant. Celui-ci dort dans son berceau, surveillé par une sœur aînée ou par un grand-père infirme, tandis que sa mère va et vient pour vaquer aux soins du ménage.

Mais de faibles cris se font entendre ; c'est l'enfant qui se réveille ; vite on va appeler la mère ; celle-ci accourt auprès de son nourrisson, et, tandis qu'elle l'enlève avec précaution pour lui donner son repas, elle lui cause, elle lui sourit, elle lui fait mille petits signes de tête ; mais l'enfant n'aperçoit rien, il ne veut que manger, et il ne cesse ses cris qu'en prenant le sein ; il ne manifeste encore que les instincts de la vie animale.

Cependant la mère ne se décourage point ; elle ne cesse point de s'adresser à son enfant comme à une créature intelligente et sensible. Dans ce corps, où l'on ne voit encore que les apparences de la brute, elle attend une âme humaine, elle la recherche, elle l'appelle par tous les témoignages d'amour qu'elle peut lui adresser. Un jour enfin, le petit enfant fixe ses yeux sur ceux de sa mère, et soudain un sourire d'affection et de

joie illumine son visage. Il y a dans ce sourire tout un monde d'amour, de bonheur, de récompense pour celle dont les soins ont été si assidus et qui alors seulement commence à posséder réellement son enfant, à le posséder par le lien des âmes, par le sentiment. Cent fois par jour elle renouvelle l'épreuve pour jouir de cette douce entente, et chaque fois elle obtient un sourire plus significatif et plus empreint d'affection. L'amour s'accroît dans le cœur de l'enfant, et par celui qu'on lui témoigne, et par celui qu'il exprime lui-même dans sa sincérité ; sa faculté d'aimer s'augmente en s'exerçant.

Bientôt la nouvelle de ce premier sourire s'est répandue dans toute la famille, et chacun veut le voir, et chacun tour à tour veut l'obtenir pour lui-même ; mais l'enfant n'en est pas encore prodigue, il ne sourit qu'à ceux qu'il aime, et il n'aime que ceux qui souvent déjà, en lui rendant des soins, lui ont montré une physionomie empreinte d'affection. Aujourd'hui ce sera le père qui obtiendra cette faveur ; demain ce sera la petite sœur, et sa joie sera un triomphe. C'est que le sourire du petit enfant est un témoignage véridique pour celui à qui il s'adresse, c'est celui de la reconnaissance ; et quel autre moyen aurait-il de l'exprimer ? il ne peut rendre aucun service, il n'a rien à donner ; il ne possède que son âme, et il l'épanche dans des sourires dont Dieu semble lui avoir révélé le prix.

L'amour et la reconnaissance se développent et croissent ensemble dans le cœur de l'enfant, et comme vertus filiales sont inséparables. Mais le cœur apprend la reconnaissance en l'exerçant, car il y trouve de la douceur, et peu à peu elle devient pour lui un besoin ; l'enfant qui est reconnaissant envers ses parents le sera envers tous ses bienfaiteurs ; celui au contraire qui reçoit le bienfait sans en être touché, endurcit son cœur, et y éteint de plus en plus la disposition naturelle dont Dieu l'avait doué. Ainsi la reconnaissance s'accroît ou diminue dans nos cœurs selon qu'on donne essor à ses premiers mouvements ou qu'on les étouffe.

Lorsque la mère commence à porter son enfant sur ses bras,

d'abord à la fenêtre, puis à la cour ou au jardin, il est ravi de ces promenades et de toutes les découvertes qu'elles lui font faire dans le monde ; il voudrait être toujours en mouvement. Les divers membres de la famille se disputent le plaisir de le porter à leur tour. Mais l'enfant ne veut pas se confier à chacun ; ce n'est d'abord qu'à sa mère qu'il tend ses petits bras ; peut-être se livrera-t-il également à son père ; plus tard à sa sœur ; plus tard encore à une amie de la maison. Qu'une personne encore peu connue se présente à l'enfant et veuille le prendre dans ses bras, celui-ci se rejette violemment en arrière en poussant des cris, et refuse ainsi énergiquement de se livrer à l'étranger. Ces différences tiennent au degré de la confiance que le petit enfant ressent pour les diverses personnes qui s'offrent à lui.

Dès le commencement il a confiance en sa mère parce qu'il l'a toujours vue autour de lui avec sa physionomie caressante et ses soins assidus ; ce sentiment s'augmente d'autant plus chaque jour, que l'enfant s'y livre davantage sans être jamais trompé. De la mère il s'étend successivement aux autres membres de la famille en raison des services et de l'affection de chacun d'eux, et il s'accroît à chaque nouvelle épreuve. C'est donc en usant de notre confiance envers un être qui la mérite, que nous augmentons en nous cette confiance ; tandis que si nous la laissons stérile dans notre cœur, elle ne tarde pas à y diminuer.

Quand la confiance, guidée par cette intuition morale qu'on appelle instinct du cœur, devance ou dépasse l'expérience pour nous faire croire à ce que nous n'avons point vu, à ce que nous ne pouvons pas prouver, alors elle devient la foi. La foi n'est autre chose que la confiance à son plus haut degré. Élément essentiel de notre vie religieuse, elle est aussi une vertu sociale, et apparaît comme telle dès le premier âge de la vie. La confiance du petit enfant pour sa mère mérite souvent le nom de foi. Sans foi l'homme rampe terre à terre ; quand il s'élève à quelqu'une de ces grandes choses qui commandent l'admira-

tion, c'est qu'il a eu foi en lui-même, ou à une idée, ou à sa patrie, ou à l'humanité.

C'est un devoir sacré pour les parents comme pour la société de développer tous les sentiments moraux dans le cœur des enfants. Ce devoir a été principalement négligé pour le respect et pour la foi ; ces deux vertus se sont affaiblies et dans la vie sociale et dans la vie religieuse ; et c'est un mal dont notre siècle ne ressent que trop les funestes effets.

L'amour, la reconnaissance, la confiance, ces trois sentiments que nous avons vus jaillir du cœur du petit enfant sous les premières influences de la vie de famille, sont les éléments primitifs et essentiels du développement moral et religieux ; nous les verrons concourir plus ou moins à former toutes les autres vertus. Mais nous ne les avons encore étudiées que dans leur apparition, et nous devons suivre leurs diverses phases dans le cours de la vie humaine.

L'enfant qui s'abandonne aux sentiments affectueux qu'un entourage d'êtres aimants a développés dans son cœur, trouve en eux un contre-poids salutaire à ses petites passions personnelles ; et celles-ci s'affaiblissent d'autant plus que ceux-là se fortifient par chacun des actes qui les manifestent. C'est ainsi que l'amour, la reconnaissance et la confiance, qui sont d'abord une douceur, peuvent devenir peu à peu une habitude, puis un besoin véritable, avant même d'avoir été compris comme un devoir.

Alors ces vertus s'étendent hors du cercle de la famille, hors des limites de l'enfance ; elles forment ces hommes qu'on dit naturellement bons et aimants, dont l'affection cherche et trouve toujours un nouvel aliment, une atmosphère plus large, et ne fait que s'accroître en se dépensant. Cette noble et heureuse disposition n'est point une chimère de notre imagination ; à l'honneur de l'humanité, elle est plus commune qu'on ne le pense, et souvent elle se transmet de génération en génération parce que les mêmes causes produisent les mêmes effets.

Lorsque l'enfant n'a pas été élevé dans cette atmosphère de sentiments tendres et affectueux, les vertus dont Dieu avait semé le germe dans son âme y restent sans développement. Et même après avoir pris un premier essor sous l'influence heureuse des relations de famille, si les bons mouvements du cœur sont habituellement comprimés par la tendance personnelle, ces vertus perdent peu à peu leur force par l'inertie à laquelle les contraint la domination de l'orgueil, de l'avarice ou de la sensualité. Alors l'enfant ne considère ceux qui lui rendent des soins que comme des serviteurs obligés; plus tard il ne verra en eux que des obstacles et des antagonistes s'ils ne se font pas les instruments de toutes ses volontés. C'est ainsi que peu à peu les sentiments tendres que nous avions vus poindre dans son cœur, refoulés par des passions sans frein, y sont remplacés par l'aversion, l'ingratitude et la méfiance.

Ces funestes dispositions ne restent point non plus renfermées dans le cercle de la famille, elles s'étendent bientôt à toutes les relations sociales; puis elles suivent l'homme d'âge en âge et peuvent empoisonner tout le cours de sa vie, si quelque heureuse révolution ne vient pas mettre un terme à leur empire. C'est ainsi que souvent on voit l'amour, la reconnaissance, la confiance, pour avoir été toujours arrêtés dans leur développement, disparaître presque entièrement dans les âmes et n'y laisser que les mauvaises passions, lesquelles alors semblent constituer à elles seules la nature d'un cœur d'homme, s'y fortifient de plus en plus par leur activité, et parfois, hélas! se transmettent aussi des pères aux enfants.

Des résultats analogues à ceux que nous venons d'obtenir nous seront fournis par l'étude du développement des autres mobiles qui appartiennent à la tendance sociale.

La véracité de l'enfant ne peut guère se manifester que lorsqu'il commence à parler. Elle est d'abord un fait naturel plutôt qu'une vertu. Le langage lui est fourni comme un moyen d'exprimer la pensée telle qu'elle est; il ne saurait encore être pour lui qu'un instrument de vérité, surtout s'il conserve in-

variablement ce caractère dans le cercle qui l'entoure. Mais quand pour la première fois l'enfant croit avoir intérêt à altérer la vérité, soit pour cacher une faute, soit pour obtenir une faveur, alors un violent combat se livre dans son âme ; on le remarque à son embarras, à sa rougeur; c'est là un moment de crise d'une extrême importance pour l'avenir, et dont l'issue peut souvent dépendre de la conduite des parents qui l'observent.

Si la vérité triomphe alors, la véracité est devenue une vertu, elle a fait acte de pouvoir, elle a pris possession du cœur, elle ne se laissera pas facilement détrôner. L'enfant se trouvera récompensé par le témoignage de sa conscience, par la satisfaction paisible que donne toujours une position nette, enfin par l'indulgence avec laquelle de bons parents savent accueillir la franchise d'un aveu. Dès lors la véracité prendra de nouvelles forces à chaque triomphe nouveau, elle deviendra une habitude et un besoin.

Mais si le mensonge est sorti vainqueur de cette première lutte, alors la véracité refoulée a perdu des forces; chaque nouvelle attaque trouvera en elle moins de résistance, chaque nouvelle défaite la laissera plus affaiblie; c'est ainsi que pour n'avoir pas été exercé, son pouvoir finira par disparaître presque entièrement.

La véracité est donc une disposition naturelle dont la force s'accroît par l'exercice et diminue par l'inaction. Son développement particulier résulte surtout du rôle qu'elle est appelée à jouer. Mais s'il n'est pas une suite nécessaire de celui des sentiments dont nous avons déjà parlé, il n'en est pas non plus entièrement indépendant. Ainsi l'amour, la reconnaissance, la confiance qu'un enfant éprouve pour ses parents, exercent une heureuse influence sur sa véracité envers eux. Celle-ci à son tour tend à fortifier ces sentiments dans le cœur de l'enfant, tandis que le mensonge les altère profondément. C'est ici un premier exemple de l'influence réciproque des sentiments moraux les uns sur les autres, et de la solidarité

qui les lie dans leur exercice et dans leur développement.

Une mère réussit facilement à faire partager à son enfant la compassion qu'elle éprouve pour les souffrances des hommes et des animaux. Ce sentiment n'a besoin que d'être éveillé pour se manifester dès les premières années de la vie, avec toute sa vivacité, si ce n'est avec une persistance qui n'appartient pas à cet âge. Et cependant, qui n'a vu de petits enfants tourmenter les animaux avec une cruauté révoltante, et qui n'a répété avec Lafontaine : *Cet âge est sans pitié?*

Cette apparente contradiction s'explique par la force de développement que les sentiments bons ou mauvais trouvent dans leur propre activité, et par l'affaiblissement graduel, mais souvent rapide, que leur inaction leur fait subir.

Ainsi plus un enfant a été attendri par la vue d'un être souffrant, plus il devient sensible aux douleurs d'autrui; l'animal comme l'homme excite la pitié dans son cœur, et ce sentiment ne trouve que trop souvent l'occasion de se manifester. Alors la compassion se montre chaque jour plus vive et plus impérieuse, alors la cruauté fait horreur.

Mais si l'enfant ne trouve pas autour de lui l'exemple de la compassion, ou bien si ses premières manifestations de ce sentiment sont accueillies par la dérision, alors la pitié comprimée dans son cœur reste dominée par l'orgueil et par l'égoïsme; ces mauvaises passions se développent à sa place, et au lieu d'un être sensible et compatissant, vous trouvez un enfant méchant et cruel.

De la pitié l'enfant passe bientôt au désir de soulager la souffrance, ou du moins il en accueille l'idée si elle n'est pas venue de lui. La bienfaisance s'accroît dans son cœur à chacun de ses actes, de même que la satisfaction si douce qui l'accompagne; plus on a fait de bien et plus on aime à en faire; c'est une vertu qui devient un besoin.

Malheureusement nous ne pouvons pas soulager toutes les souffrances qui nous entourent. Alors souvent, pour épargner à notre cœur une douleur inutile, nous cherchons à le fermer

en quelque sorte en nous détournant du spectacle qui l'avait ému. Ainsi nous nous habituons peu à peu à passer froidement devant le malheur d'autrui, et le besoin de la bienfaisance s'éteint par degrés dans notre âme.

Ce danger est surtout à redouter dans le premier âge, alors que les sentiments se développent ou s'évanouissent avec une rapidité souvent étonnante. Combien de fois ne voit-on pas un enfant, après avoir donné les preuves d'une véritable bienfaisance, perdre complétement cette vertu en quelques années, pour avoir cessé de l'exercer!

L'amour et la reconnaissance peuvent contribuer à développer la bienfaisance, mais celle-ci à son tour produit ou fortifie l'amour; nous nous attachons de plus en plus aux objets de nos bienfaits, et peut-être aimons-nous nos amis plus encore pour le bien que nous leur avons fait que pour celui que nous en avons reçu.

Le dévouement, à le prendre dans toute la force du mot, n'est pas une vertu de l'enfance; et cependant on peut en trouver des indices dans quelques manifestations du premier âge. Le petit enfant, né dans une atmosphère de bonté et d'affection qui a développé heureusement en lui la bienfaisance, habitué à souffrir des douleurs des autres, à trouver son bonheur dans leur soulagement, a quelquefois des mouvements de sympathie dans lesquels il s'oublie lui-même; tantôt il veut donner ce qu'il aime le mieux, tantôt il veut renoncer au plaisir qu'il se promettait. Ces beaux mouvements, il est vrai, sont aussi courts que rares; et si la vertu se montre un moment dans l'intention, elle n'y reste pas souvent assez pour amener la consommation du sacrifice. Ces velléités de l'enfance ressemblent peu sans doute au dévouement réfléchi et persévérant de l'âge mûr; et cependant ce sont les origines, ce sont les germes du dévouement. Au milieu de circonstances favorables, ces germes se développeront peu à peu; les velléités deviendront des actes réels, et chacun d'eux donnera une nouvelle force à une disposition qui peut devenir la plus haute vertu.

La compassion, la bienfaisance et le dévouement sont trois dispositions qui procèdent l'une de l'autre, et qui par conséquent sont intimement liées dans leur développement. En même temps une influence réciproque s'exerce entre ce développement et celui des premiers sentiments moraux que nous avons signalés, l'amour et la reconnaissance.

Il nous reste à examiner comment la justice, le respect, l'obéissance, le support et l'honneur se développent dans le premier âge, comment ils augmentent ou diminuent dans le cœur de l'homme. Mais les détails dans lesquels nous sommes entré en parlant des autres vertus nous permettent d'abréger notre tâche; en procédant comme nous l'avons fait jusqu'ici, nous parvenons à des résultats semblables.

Nous voyons ces divers sentiments commencer à se manifester, sous l'influence des relations de l'enfant avec de bons parents, par l'exemple et l'expérience de sentiments semblables. Nous les voyons s'accroître par leur activité; ainsi l'exercice de la justice fortifie le sentiment de la justice, comme l'exercice du respect augmente le sentiment du respect; ainsi c'est en obéissant qu'on apprend à obéir, et c'est en pardonnant qu'on apprend à pardonner; ainsi, c'est par les actes qui le mettent en œuvre, que le sentiment de l'honneur acquiert peu à peu dans nos âmes toute la puissance dont il est susceptible. Nous les voyons diminuer par leur inaction, céder alors la place au développement des penchants qui les combattent, et finir quelquefois par ne laisser dans le cœur de l'homme que des traces presque imperceptibles.

Nous voyons enfin la justice, le respect, l'obéissance, le support et l'honneur profiter plus ou moins du concours de l'amour, de la reconnaissance, de la confiance, de la compassion; nous voyons ces vertus diverses exercer une influence réciproque les unes sur les autres, et une sorte de solidarité présider à leurs divers développements.

Maintenant nous avons examiné l'origine et les progrès des diverses vertus sociales, il nous reste à étudier dans son en-

semble le développement de la tendance à laquelle elles appartiennent, afin de découvrir les règles générales qui le régissent.

Nous avons vu le petit enfant reconnaître chaque sentiment et se l'approprier par un acte d'intuition morale, acte sans lequel ce sentiment n'existerait pas pour lui, puisque l'idée ne lui en est donnée ni par l'intuition des sens ni par le raisonnement.

Le sentiment, dès l'instant où il s'est manifesté dans le cœur de l'enfant, s'y augmente à chaque occasion où il domine les circonstances par son activité, et y diminue chaque fois qu'il est contraint à l'inertie par la domination d'une passion contraire.

Un sentiment quelconque exerce plus ou moins d'influence sur le développement des autres sentiments. Il est des sentiments qui concourent à en former d'autres dont ils sont les éléments nécessaires. Chaque sentiment contribue par son propre développement au développement de la tendance sociale tout entière.

A chaque progrès qu'a réalisé la tendance sociale, les sentiments qui ont été en jeu ont augmenté de pouvoir, et cette nouvelle force leur a donné plus de vie, plus d'activité. Ainsi dans notre vie morale, le progrès amène le progrès, et chaque pas vers le bien nous pousse à y faire un nouveau pas.

Chacun de ces progrès est le fruit de l'activité de nos sentiments moraux tels qu'ils existent dans notre âme au moment où nous le réalisons; ces progrès sont donc toujours proportionnés à l'état actuel du développement de notre tendance sociale, développement qui n'avance lui-même que par l'augmentation de force que nos sentiments puisent dans chacun de leurs actes. Il en résulte que tous ces progrès moraux forment un enchaînement continu et sans lacune dont les degrés sont insensibles.

Les sentiments qui appartiennent à notre tendance sociale ne restent point dans notre âme à l'état où les avait laissés une

première période de développement. Ou bien ils continuent à déployer leur activité et alors ils augmentent de puissance, ou bien ils demeurent dans l'inertie et alors ils perdent de leur pouvoir. Le développement de la tendance sociale n'est donc pas stationnaire; s'il n'avance pas il recule, et nos vertus doivent se fortifier sans cesse sous peine de s'affaiblir.

Les sentiments qui appartiennent à la tendance sociale sont donc des pouvoirs de l'âme dont l'exercice combiné produit notre développement moral, de même que l'exercice combiné des facultés de notre intelligence produit notre développement intellectuel. C'est pourquoi nous donnerons à ces sentiments leur véritable nom en les appelant les facultés morales.

Maintenant nous pouvons formuler comme il suit les résultats de notre étude sur le développement de la tendance sociale :

1. L'âme ne s'approprie les sentiments de la tendance sociale qu'après les avoir éprouvés par un acte d'intuition.

2. Ces sentiments sont les facultés morales; chacune d'elles s'accroît et se fortifie par l'exercice et en raison de son activité, tandis qu'elle diminue et s'affaiblit dans l'inaction.

3. L'action de l'une de ces facultés morales contribue plus ou moins aux progrès des autres ainsi qu'au développement de la tendance sociale tout entière.

4. Tout progrès accompli par la tendance sociale devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles et qui ne comporte ni saut ni lacune.

6. Le développement de la tendance sociale n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Ces conclusions sont précisément celles auxquelles nous sommes parvenu en étudiant le développement physique de l'homme, son développement intellectuel, et le développement

de sa tendance personnelle. Ce sont les lois de tout développement organique.

Ainsi les facultés morales jouent, dans le développement de la tendance sociale, le même rôle que les organes physiques dans le développement du corps, le même rôle que les facultés intellectuelles dans le développement de l'intelligence, le même rôle que les mobiles vicieux dans le développement de la tendance personnelle.

Nous dirons donc, en appliquant à l'ordre moral les mots que nous avons déjà transportés de l'ordre physique à l'ordre intellectuel :

La tendance sociale de l'homme est un tout organisé; en sorte qu'il y a un organisme de la tendance sociale, comme il y a un organisme physique, un organisme intellectuel et un organisme de la tendance personnelle.

Les facultés morales sont les organes de la tendance sociale.

La loi de tout développement organique préside aussi au développement de notre tendance sociale.

—

IV

DÉVELOPPEMENT DE LA TENDANCE RELIGIEUSE

Les nobles sentiments de la tendance sociale ne sauraient avoir par eux-mêmes la force et la constance nécessaires pour bien régler notre vie, pour nous faire accepter tous les sacrifices que peut commander le devoir. En effet, ils ne s'adressent qu'à des êtres imparfaits comme nous, chez lesquels souvent nous trouvons le mauvais exemple, l'offense, l'ingratitude ;

alors la tendance sociale s'affaiblit dans notre cœur, et l'amour de soi y reprend tout son empire. Il faut que les sentiments de notre cœur s'adressent à un être parfait et immuable pour qu'ils acquièrent toute la fixité dont ils ont besoin, toute la puissance dont ils sont susceptibles, pour qu'ils nous élèvent au-dessus des vicissitudes de ce monde, pour qu'ils nous montrent dans l'éternité un but auprès duquel tous nos intérêts terrestres ne sont rien. Ainsi la tendance religieuse est nécessaire au perfectionnement de notre cœur.

Elle n'est pas moins indispensable à notre bonheur. Sans elle, l'homme ne forme que des désirs qui le trompent : il désire les plaisirs des sens, et la maladie, l'âge ou la satiété viennent les lui ravir; il désire les richesses, et celles qu'il a acquises ne lui suffisent jamais; il désire les honneurs, et ceux qu'il obtient ne lui semblent pas proportionnés à son mérite; il désire les joies du cœur, et son cœur est déchiré par l'indignité, par l'ingratitude ou par la mort de ceux qu'il aime. Sans religion, enfin, il ne s'attache qu'à des objets qu'il n'est pas sûr de conserver demain, et qu'il quittera certainement un jour pour ne plus les retrouver. La tendance religieuse peut seule lui faire connaître un bonheur qui ne trompe point, qui ne lasse point, qui ne finit point.

Nous avons vu que la tendance personnelle de l'homme est un fait éminemment naturel et primordial. Nous avons ensuite reconnu que sa tendance sociale résulte des intuitions morales que lui donnent ses rapports avec ses semblables. Mais d'où lui vient sa tendance religieuse et la connaissance de Dieu qui en est la première condition?

L'enfant croit au Dieu de sa mère, sans attendre des preuves que la plupart des hommes religieux ne possèdent pas plus que lui. Et même hors de la période de l'enfance, dans tous les temps et dans tous les pays, il est un Dieu pour les faibles et pour les ignorants. Les démonstrations philosophiques enfin ne satisfont ni tous les esprits ni toutes les époques; elles ont besoin d'être transformées selon les progrès des sciences mo-

rales. Ainsi ce n'est point par l'intelligence seule que l'homme parvient à la connaissance de Dieu ; ce n'est pas davantage par le témoignage de ses sens; il faut donc qu'il ait en lui un pouvoir spécial pour reconnaître son Créateur.

L'homme a été créé à l'image de Dieu, c'est-à-dire qu'il a reçu, dans une certaine mesure, les facultés morales qui constituent les perfections du Créateur lui-même : l'amour, la justice, la miséricorde, la véracité, etc. La chute d'Adam a affaibli ces facultés sans les détruire; dans quelque état de dégradation que l'homme soit tombé, il conserve en lui des marques de son origine, des germes de ces facultés, un reste d'image de Dieu.

Il y a donc encore une sorte de conformité entre la nature morale de l'homme déchu et la nature morale de Dieu ; et cette conformité suffit pour que l'homme reconnaisse son Créateur, soit qu'il le découvre dans sa conscience, dans la nature ou dans la révélation, de même que la conformité de la nature physique de l'homme avec la nature physique du monde avait suffi pour donner autorité au témoignage de ses sens. Ainsi donc que l'intuition des sens nous a mis en rapport avec la nature physique, ainsi l'intuition de l'âme nous met en rapport avec la nature divine.

Mais comment Dieu se présente-t-il à l'âme de l'enfant pour s'en faire reconnaître? Et quel point de contact peut exister entre l'Etre immatériel, infini, incompréhensible, et la faible créature qui ne connaît presque rien encore du monde qui l'entoure? Ici, il fallait un intermédiaire qui, comme l'enfant, appartînt à la fois au monde sensible, au monde intellectuel et au monde moral; cet intermédiaire c'est la mère, le plus beau don du Créateur.

Nous avons vu comment le petit enfant reconnaît en sa mère les diverses facultés morales de l'être créé à l'image de Dieu : l'amour, la justice, la miséricorde, la véracité, etc., et comment cette expérience fait naître dans son âme les premières lueurs de ces vertus. Le petit enfant donne à sa mère toute sa

confiance, parce qu'elle est pour lui une providence à laquelle il attribue toute sagesse, toute bonté, toute fidélité; elle est son premier culte, parce qu'elle est le premier objet de sa foi.

Mais lorsqu'elle déclare elle-même à son enfant qu'il est un Dieu de qui elle a tout reçu, dont elle a constamment besoin, et qu'elle prie chaque jour; alors l'enfant ne pourrait douter de Dieu sans douter aussi de sa mère, et le doute lui est impossible. Et quand elle lui parlera de la révélation et du Sauveur, il croira de même au Sauveur et à la révélation.

Alors ces premiers sentiments d'amour, de reconnaissance, de confiance et de respect, que l'enfant avait éprouvés pour sa mère, s'étendent et s'ennoblissent pour s'élever plus haut; ils montent jusqu'au Dieu de sa mère qui est aussi le sien; ils deviennent l'amour de Dieu, la foi en Dieu, etc., et constituent alors les éléments de sa vie religieuse. C'est ainsi, sous l'influence d'une mère pieuse, que les facultés de la tendance sociale se transforment en facultés de la tendance religieuse, et que le développement religieux fait suite au premier développement moral.

Pour que ce développement religieux soit complet, pour qu'il nous console, qu'il nous sanctifie et qu'il nous sauve, il faut qu'il soit chrétien. Tel est celui que le petit enfant reçoit de l'influence d'une mère chrétienne. Celle-ci sent sa propre insuffisance, et elle lui fait connaître le divin Médiateur entre l'homme et Dieu.

« Nous pouvons connaître Dieu, dit Pascal, sans connaître nos misères; ou nos misères sans connaître Dieu; ou même Dieu et nos misères sans connaître le moyen de nous délivrer des misères qui nous accablent. Mais nous ne pouvons connaître Jésus-Christ, sans connaître tout ensemble et Dieu, et nos misères, et le remède de nos misères; parce que Jésus-Christ n'est pas simplement Dieu, mais que c'est un Dieu réparateur de nos misères[1]. »

[1] Pascal, *Pensées*, édition de 1672, page 111.

La foi en l'homme-Dieu, mort et ressuscité pour nous, est nécessaire à notre humilité, à notre repentir, à notre consolation et à notre espérance; elle est indispensable pour donner à tous nos sentiments religieux la force de surmonter les obstacles qui s'opposent à notre sanctification et à notre salut.

Mais si Jésus est pour chacun de nous *le chemin, la vérité et la vie,* c'est à l'âme de l'enfant qu'il se manifeste avec ces caractères de la manière la plus vive et la plus touchante. Son enfance, son amour pour les enfants, ses vertus divines dans une forme humaine, toute son histoire enfin, le rapprochent en quelque sorte du cœur de l'enfant, et font de lui la voie par laquelle la plus faible intelligence s'élève aux plus sublimes vérités.

De même que notre foi ne s'éclaire que par le dogme chrétien, de même nos vertus sociales ne se complètent que par la morale chrétienne. C'est par l'influence de l'Evangile seul que la bienfaisance devient la vraie charité, reflet de l'esprit de Dieu, vertu sublime, qui recherche les misères pour les soulager parce qu'elle embrasse tous les hommes dans un même amour, et qui réussit toujours à faire du bien parce que, comme le dit saint Paul, *elle endure tout, elle croit tout, elle espère tout, elle supporte tout.*

Mais, hélas! cette sainte influence de la mère n'existe pas toujours; souvent d'ailleurs elle n'est ni assez puissante ni assez prolongée pour imprimer au développement religieux de l'enfant un mouvement durable. C'est pourquoi il existe des hommes qui vivent sans Dieu dans le monde. Ces malheureux ne peuvent ni redevenir enfants, ni retrouver l'influence maternelle; la tendance religieuse a-t-elle donc à jamais disparu dans leur âme? Dieu est trop bon pour avoir voulu qu'il en fût ainsi. En plaçant près de notre berceau le moyen le plus admirable pour aller à lui, il nous en a ménagé d'autres pour tout le cours de notre vie.

Ces moyens sont la lecture de la parole de Dieu, l'exemple et les discours des hommes pieux vraiment dignes par le cœur

d'être des apôtres de Christ, les joies et les devoirs de la paternité, l'admiration de la nature, l'épreuve des bienfaits et des punitions de la Providence, enfin le sentiment de la vanité des choses terrestres lorsqu'au déclin de la vie, fatigués de déceptions, spectateurs de ce dépouillement de nous-mêmes, nous sommes forcés de répéter avec Horace :

Singula de nobis anni prædantur euntes;
Eripuere jocos, venerem, convivia, ludum.

Ces divers moyens ne sont pour notre âme que des occasions de se mettre en contact avec la vérité, et de se l'approprier par un acte d'intuition auquel le cœur a plus de part que l'intelligence. On a dit que nous ne pouvons comprendre Dieu qu'avec le cœur; c'est qu'en effet nous ne pouvons pas le comprendre comme nous comprēnons les choses finies; le comprendre, pour nous c'est l'adorer. Nous ne pouvons arriver à Dieu que par l'amour, la reconnaissance et la foi. Tant que ces facultés morales ne sont pas éveillées dans notre âme, nous sommes sans communication avec notre Créateur; plus elles se développent dans leur rapport avec l'Etre infini, plus nous sommes en communion avec lui.

La tendance religieuse, lorsqu'elle a acquis dans nos âmes la puissance qui lui appartient, y rétablit l'harmonie en nous montrant le bien suprême dans l'accomplissement du devoir. Ainsi pour l'homme vraiment religieux, le sacrifice lui-même est une jouissance ineffable.

Pendant toute notre vie terrestre, le sentiment religieux a pour effet de limiter l'amour de soi et de sanctifier l'amour du prochain; mais il fait plus encore : il rend légitime et salutaire la tendance personnelle elle-même, en déplaçant son objet, en l'élevant du corps à l'âme, du temps à l'éternité. L'amour de soi, appliqué au corps, engendre la sensualité; appliqué à l'âme, il produit la sainteté; restreint dans le temps, il nous perd; étendu à l'éternité, il nous sauve.

Jusqu'ici nous avons examiné la nature de notre tendance

religieuse, les moyens par lesquels elle commence à se manifester dans notre âme, son importance suprême pour notre amélioration et notre bonheur. Il nous reste à l'étudier dans ses phases successives, afin de reconnaître la loi de son développement. Avant tout, nous devons rappeler que nous ne méconnaissons point l'intervention directe de l'esprit de Dieu dans nos âmes; mais en tant que cette intervention s'exerce en dehors de toute loi accessible à nos recherches, nous sommes obligé d'en faire abstraction dans cette partie de notre travail.

Nous avons vu que ce sont nos facultés sociales qui deviennent facultés religieuses en changeant d'objet, en s'élevant de la créature au Créateur. Ce changement leur donne une pureté, une élévation, une grandeur, une fixité qu'elles n'avaient point; il les ennoblit par les perfections de l'être auquel elles s'adressent; mais il ne change point leur nature même. L'amour, la reconnaissance, la foi, le respect, l'obéissance, sont toujours les mêmes facultés de notre âme, quel que soit l'objet des sentiments qu'elles nous inspirent; et il faut que ces sentiments commencent par s'attacher à des êtres visibles et finis, pour pouvoir ensuite s'élever jusqu'à l'Être invisible et infini. *Comment celui qui n'aime point son frère qu'il voit, peut-il aimer Dieu qu'il ne voit point*[1] *?*

Ces considérations suffisent pour faire voir que la loi du développement des facultés religieuses ne peut pas être autre que la loi du développement des facultés sociales. Mais c'est là une vérité trop importante, pour que nous ne cherchions pas à la rendre plus évidente encore.

La tendance religieuse agit en nous chaque fois qu'elle nous sollicite en sens contraire des autres mouvements de notre cœur, c'est-à-dire lorsqu'elle nous porte à sacrifier à la volonté de Dieu notre propre volonté, telle que la font les désirs de ce monde. Alors il y a lutte; alors l'amour de Dieu, la foi en Dieu, l'obéissance à Dieu, doivent triompher de tous nos autres mobiles, pour déterminer nos actes de manière à satisfaire

[1] Première épître cathol. de saint Jean, ch. IV, v. 20.

notre conscience. On pourrait montrer qu'alors chacune de nos facultés religieuses s'accroît par l'activité qui lui donne la victoire, ou diminue par l'inertie que lui impose sa défaite. Mais dans cette lutte, la tendance religieuse a souvent pour auxiliaire la tendance sociale, quelquefois même l'intérêt bien entendu; il est difficile alors de distinguer nettement l'action de ces divers mobiles et d'assigner à chacun d'eux la part d'influence qui lui appartient.

C'est pourquoi nous étudierons la tendance religieuse dans sa manifestation la plus pure, la plus sincère, la plus indépendante de nos passions terrestres, dans la prière. La prière des lèvres n'est rien; celle du cœur est la seule digne de ce nom, la seule dont nous ayons à nous occuper.

La prière est l'acte religieux par excellence; elle nous met en communication avec un Dieu tout bon, tout puissant, et que nous ne pouvons pas tromper; elle suppose et elle exige toujours l'activité de nos facultés religieuses, et par là même elle est leur moyen de développement le plus sûr et le plus efficace.

La prière ne se conçoit pas sans quelque sentiment de foi. La foi, indispensable à toute vie religieuse, est souvent méconnue dans sa nature et dans son caractère essentiel; on la considère comme une simple conviction de l'intelligence; on cherche à la développer par l'emploi exclusif du raisonnement, et l'on n'y réussit point.

La foi est une faculté de l'âme; ainsi que nous l'avons vu, elle se montre d'abord comme l'un des éléments de notre tendance sociale; on la voit poindre dès l'enfance, s'exercer au milieu des relations de la famille et y acquérir ses premières forces avant de s'élever jusqu'à Dieu. Puis, quand notre foi religieuse se manifeste par la prière, la prière, à son tour, fortifie la foi, et se perfectionne chaque jour avec la faculté qu'elle met en œuvre.

Toute prière véritable est envers Dieu, non-seulement un acte de foi, mais aussi un acte d'amour, de reconnaissance, de respect et d'obéissance. Si ces sentiments sont faibles dans

notre âme, notre prière sera tiède et distraite; cependant elle leur aura déjà fait gagner quelque force, et la prière suivante témoignera de quelque progrès. Plus notre cœur prie Dieu et plus nos facultés religieuses se développent; puis, à son tour, ce développement de nos facultés religieuses rend notre prière plus fervente et plus efficace. Si nous restons longtemps sans prier, nous ne pouvons presque plus le faire, parce que les sentiments religieux se sont affaiblis en nous dans l'inaction.

Nos facultés religieuses, comme nos facultés sociales, sont liées entre elles par une sorte de solidarité qui les fait résulter les unes des autres, et se fortifier par une influence réciproque. C'est encore dans la prière que nous trouvons la manifestation la plus claire de cette solidarité. La foi, fortifiée par la prière, nous montre de plus en plus Dieu comme notre bienfaiteur, et augmente en nous la reconnaissance; puis la reconnaissance augmente en nous l'amour. Ainsi dans toute prière, ces deux derniers sentiments viennent nécessairement se joindre au premier, et participer à son développement. Puis la foi, la reconnaissance et l'amour, produisent à leur tour le respect et l'obéissance, et chacune de ces facultés, mise en activité par la prière, contribue à fortifier toutes les autres dans notre cœur.

Chaque prière du cœur augmente le pouvoir de nos facultés religieuses, et chaque perfectionnement de ces facultés rend notre prière plus fervente; ainsi tout progrès que nous faisons dans la vie religieuse devient cause et moyen pour un progrès nouveau.

Tous ces progrès successifs sont liés entre eux par la relation de la cause à l'effet, en sorte qu'ils forment une série continue et sans lacune, dont les termes augmentent par degrés insensibles; mais leur succession peut être parfois assez rapide pour que nous soyons frappés tout à coup d'un grand changement, qui nous paraît subit, parce que nous n'avons pas remarqué les progrès intermédiaires; c'est ainsi, par exemple, que dans la même prière nous passons souvent de la tiédeur à la ferveur.

Tant que nous élevons notre âme à Dieu par la prière, nos

facultés religieuses s'augmentent et se développent; dès que nous cessons de prier, ou que notre prière n'est plus qu'une formule sans élan du cœur, le sentiment religieux diminue en nous et tend à s'éteindre. Ainsi la tendance religieuse ne reste point stationnaire dans le cœur de l'homme; si son développement n'avance pas, il recule; et notre tâche essentielle est d'y travailler toute notre vie pour nous préparer à l'éternité.

Si maintenant nous résumons les résultats auxquels nous venons d'être conduit, nous pourrons poser les règles suivantes :

1. L'âme ne s'approprie les sentiments de la tendance religieuse qu'après les avoir éprouvés par un acte d'intuition.

2. Ces sentiments ne sont autre chose que les facultés morales, ennoblies en s'élevant de la créature au Créateur, et devenant ainsi des facultés religieuses. Chaque faculté religieuse s'accroît et se fortifie par l'exercice et en raison de son activité, tandis qu'elle diminue et s'affaiblit par l'inaction.

3. L'action de l'une de ces facultés religieuses contribue plus ou moins au progrès des autres, ainsi qu'au développement de la tendance religieuse tout entière.

4. Tout progrès accompli par la tendance religieuse devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut, ni lacune.

6. Le développement de la tendance religieuse n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Ces conclusions sont encore identiques à celles de notre étude du développement physique, du développement intellectuel, du développement de la tendance personnelle et du développement de la tendance sociale; ce sont les lois mêmes de tout développement organique.

Ainsi les facultés religieuses jouent, dans le développement de la tendance religieuse, le même rôle que les organes phy-

siques dans le développement du corps, le même rôle que les facultés intellectuelles dans le développement de l'intelligence, le même rôle que les mobiles vicieux dans le développement de la tendance personnelle, le même rôle que les facultés morales dans le développement de la tendance sociale.

Nous pouvons donc encore appliquer à la sphère religieuse les mots que nous avons déjà transportés de l'ordre physique dans l'ordre intellectuel et dans l'ordre moral, et dire :

La tendance religieuse de l'homme est un tout organisé, en sorte qu'il y a un organisme de la tendance religieuse comme il y a un organisme physique, un organisme intellectuel, un organisme de la tendance personnelle et un organisme de la tendance sociale.

Les facultés religieuses sont les organes de la tendance religieuse.

La loi de tout développement organique préside aussi au développement de notre tendance religieuse.

—

V

DÉVELOPPEMENT DE LA VOLONTÉ

Quand dans le développement moral chaque tendance remplit le rôle qui lui appartient, l'amour de soi est toujours subordonné à l'amour du prochain et à l'amour de Dieu; la tendance religieuse, au contraire, domine à la fois la tendance personnelle et la tendance sociale. Alors la raison montre à l'homme le devoir; la conscience le lui prescrit; la volonté l'y décide.

La volonté, il est vrai, peut s'attacher au mal comme au

bien; c'est un instrument qui nous aide à violer nos devoirs comme à les accomplir; mais cet instrument est indispensable à l'éducation morale; car sans une volonté ferme, il n'y a plus de vraie moralité. L'éducation donc doit chercher à fortifier la volonté; et elle le fera avec d'autant moins de crainte, qu'en l'appliquant toujours à ce qui est bien, elle fortifiera en même temps les bons sentiments.

Voilà pourquoi, en étudiant le développement de la volonté, nous la considérerons en général comme un instrument de moralité, c'est-à-dire comme notre faculté de nous déterminer d'après l'appréciation que notre raison et notre conscience font des divers mobiles qui agissent sur nous.

Une première décision de la volonté ne suffit pas toujours pour nous faire marcher d'un pas ferme et constant dans la voie qu'elle nous a ouverte; il faut d'abord que cette décision soit complète et énergique, afin de nous faire accomplir notre devoir à l'instant même et en surmontant tous les obstacles; il faut ensuite que l'action de la volonté persiste, afin que les mobiles mauvais qu'elle avait repoussés ne recommencent point sans cesse la lutte dans notre cœur.

En examinant la volonté, chez l'homme fait comme chez l'enfant, on reconnaît en elle un pouvoir excessivement variable. Quels contrastes ne présentent point la conduite et le caractère des hommes selon la force de leur volonté! et quelles différences encore parmi ceux chez qui cette faculté manque d'énergie! Tantôt ils se décident trop tôt et avant d'être éclairés, ou trop tard et quand il n'est plus temps, ou bien ils ne savent pas se décider du tout; tantôt ils n'ont pas la force de persister dans le parti qu'ils ont adopté et qu'ils reconnaissent le meilleur; tantôt enfin ils s'obstinent dans le parti pris, alors même qu'ils le voient mauvais.

Ces défauts de la volonté sont souvent liés à des vices particuliers de l'intelligence ou du cœur; ils peuvent être excités ou fortifiés par ceux-ci; mais ils n'en résultent pas nécessairement. Ainsi la faiblesse de jugement ne produit pas toujours

la faiblesse de volonté, et l'orgueil n'enfante pas toujours l'opiniâtreté. On est obligé de reconnaître, dans la diversité du pouvoir de la volonté, la cause essentielle de la diversité de ses manifestations.

La volonté est donc une faculté spéciale de l'âme, susceptible de varier comme les autres facultés. C'est pourquoi nous devons chercher à reconnaître comment se manifeste, dès l'enfance, comment s'accroît ou diminue, ce pouvoir qui exerce une si grande influence sur toute notre conduite.

Mais avant tout, nous avons à nous occuper d'une vertu qui exerce une grande influence sur le développement de notre volonté, et que nous n'avons pu étudier jusqu'ici, parce qu'elle ne ressort d'aucune de nos trois tendances en particulier. Nous voulons parler du courage, c'est-à-dire de la force par laquelle nous surmontons la crainte.

Une crainte calme et réfléchie, qui ne nous fait éviter que les dangers inutiles, est une disposition légitime et bienfaisante; elle produit en nous une vertu qui est la prudence.

Mais quelquefois la crainte trouble notre raison de manière à nous ôter la saine appréciation des choses; quelquefois elle nous fait agir contre notre intérêt, et même contre notre devoir; c'est alors qu'on l'appelle pusillanimité, poltronnerie, lâcheté.

Le développement de ce vice correspond en général à celui de la tendance personnelle. Ainsi, une crainte excessive de ce qui peut nuire à notre bien-être physique est un effet ordinaire du mobile sensuel que nous avons nommé délicatesse; de même qu'une crainte excessive de ce qui peut nuire à la bonne opinion que les autres ont de nous est un effet ordinaire du respect humain.

Le courage n'est que la vertu contraire à la pusillanimité, à la poltronnerie, à la lâcheté. Le développement du courage est donc entravé par celui de la tendance personnelle; mais il est favorisé par celui d'une faculté dont nous avons déjà parlé, et dont l'influence peut être toute-puissante dans notre cœur

contre celle des mobiles personnels; cette faculté est la foi.

C'est par la foi que nous surmontons la crainte; c'est lorsque notre foi est complète que nous sommes pleins de courage, soit que nous ayons foi en nous-mêmes, foi aux hommes, foi en la vérité d'une idée ou en la justice d'une cause, foi en la bonté et en la puissance de Dieu.

On voit que le courage n'est point une faculté simple, mais une vertu dont les progrès peuvent être influencés en sens divers par les divers mobiles qui agissent sur notre cœur. Elle souffre du développement de la tendance personnelle, comme elle profite de celui de la foi; elle grandit et se fortifie par chacun de ses actes, comme elle diminue et s'affaiblit par chacune de ses défaites.

La crainte et le courage peuvent donc être considérés comme des mobiles dont l'action vient se combiner avec l'action de tous nos autres mobiles pour déterminer la volonté, et dont par conséquent nous devons également faire abstraction maintenant, puisque nous avons à étudier le développement de la volonté considérée comme une force particulière, et indépendamment des divers mobiles qui la sollicitent.

Les premiers actes du petit enfant semblent montrer en lui la volonté dans toute son énergie; mais ce n'est là qu'une apparence trompeuse. Ces actes ne sont d'abord que les effets d'une tendance personnelle sans frein; l'enfant alors obéit encore, sans choix et sans réflexion, à un désir unique, aveugle comme l'instinct de l'animal; ce n'est point là une manifestation du pouvoir de la volonté.

Mais plus tard, quand l'enfant a réalisé quelques progrès de l'intelligence et du sens moral, quand ses relations avec le monde qui l'entoure sont devenues plus étendues et plus variées, alors, et peu à peu, il se trouve appelé à choisir entre des désirs différents, à prendre un parti entre les sollicitations des divers mobiles qui commencent à se disputer son cœur.

C'est alors seulement que commence à se manifester la volonté, et qu'on peut apprécier son pouvoir. C'est alors souvent

qu'après avoir souffert de ce qu'on appelait son énergie, on s'étonne d'avoir à déplorer sa faiblesse.

L'enfant a souvent de la peine à se décider; il flotte irrésolu entre des désirs contraires; on le voit, ou quitter à chaque instant le parti qu'il avait embrassé pour en adopter un nouveau, ou persister obstinément dans une décision dont il éprouve les mauvais effets sans avoir la force d'en changer. Sa volonté est en général faible, fugitive ou mal réglée; elle est réellement dans l'enfance comme ses autres facultés; elle a besoin, comme elles, de se développer, de se perfectionner, pour pouvoir accomplir le rôle auquel elle est destinée dans le cours de la vie humaine.

Ces défauts de la volonté dans le premier âge viennent souvent altérer la douceur des relations de famille; alors la mère cherche à les combattre. Elle veut que son enfant sache se décider promptement, mais avec réflexion; elle veut que sa volonté ait de la constance, mais sans obstination; elle veut enfin, dans cette faculté naissante de la jeune âme confiée à son amour, les qualités dont l'importance lui est démontrée par une expérience journalière.

Les mères ont été admirablement douées par le Créateur pour l'éducation de la première enfance; un instinct spécial semble les guider quand les lumières de leur raison sont insuffisantes. Mais cet instinct de leur cœur est souvent obscurci par le vice de leur propre éducation, par les erreurs de la société ou par l'entraînement des passions. C'est pourquoi les moyens que la mère s'efforce d'employer pour développer heureusement la volonté de son enfant ne sont pas toujours propres à lui faire atteindre son but. D'ailleurs d'autres influences, ordinairement moins salutaires que celle de la mère, viennent se joindre à la sienne. Ainsi l'on voit ces défauts de la volonté tantôt s'affaiblir et tantôt se fortifier pendant les premières années de la vie.

C'est souvent par l'indécision que se montre d'abord la faiblesse de la volonté. Si la vie de l'enfant est réglée de manière

à ne pas laisser un champ suffisant à sa liberté, les occasions de se décider lui manquent, sa volonté ne s'exerce pas, et elle s'affaiblit au lieu de se développer. Un autre vice de l'éducation, bien différent de celui-ci, produit les mêmes effets : on voit des enfants qu'on laisse entièrement libres de se décider ; on ne veut pas les influencer, et après leur avoir fourni des arguments opposés qui les mettent dans l'embarras, on évite même tout ce qui pourrait les aider à prendre un parti ; mais souvent ni les parents, ni les circonstances n'exigent une décision prompte, et l'enfant reste là sans se décider à rien ; bientôt son attention fatiguée ne peut plus se fixer sur la question qui l'occupait ; sa volonté reste paralysée et perd des forces au lieu d'en acquérir ; son indécision se montre plus invincible à chaque occasion, et finit par devenir un défaut bien difficile à guérir.

L'inconstance de la volonté n'est pas moins fréquente dans le premier âge. On voit sans cesse un enfant rejeter ce qu'il avait choisi, et désirer ce qu'il avait rejeté ; on le voit changer à chaque instant de but, de jeu, de jouet. Cette mobilité et ce goût de changement ne sont point d'abord et par eux-mêmes un mal, car ils tiennent à la nature même de l'enfance, dont ils constituent un moyen de développement ; mais ils doivent diminuer peu à peu devant les progrès de la volonté avec lesquels ils sont incompatibles. Le grand nombre des joujoux, l'empressement de plusieurs personnes dont les propositions briguent en quelque sorte les faveurs de l'enfant, sont autant de circonstances qui excitent en lui le goût du changement, et qui développent l'inconstance de sa volonté. Plus l'enfant a changé, et plus il veut changer ; c'est-à-dire que moins sa volonté a persisté et moins elle a de force de persistance. Lorsque, au contraire, l'enfant s'est fixé pendant quelque temps à une même occupation, à un même jeu, à la poursuite d'un même but, il n'aime pas à en être distrait ; sa constance lui plaît, et il y fait des progrès rapides. Ainsi, plus la volonté a persisté, et plus elle acquiert de force de persistance.

L'obstination, quand elle n'est pas un effet de l'orgueil ou de

quelque autre mobile personnel, dénote aussi un défaut de la volonté. On voit quelquefois un enfant, après s'être décidé librement, persister dans le parti pris, bien qu'il en éprouve les fâcheux effets et qu'il en souffre même dans son amour-propre. Dans ce cas, il sait bien fixer sa volonté, il ne sait pas la détacher; ou plutôt il la sent fatiguée d'une première résolution et il renonce à lui en demander une seconde. Plus l'obstination a duré et plus elle est difficile à vaincre; la volonté paraît s'endormir dans cette fixité à laquelle la raison n'a plus de part, et perdre ainsi la force qu'exigerait d'elle un nouvel acte de décision. C'est pourquoi l'obstination augmente à chacun des actes par lesquels elle se manifeste, tandis qu'elle diminue à chaque triomphe que l'enfant remporte sur elle.

Les divers défauts de la volonté, bien que souvent ils s'annoncent par des effets contraires en apparence, tiennent cependant toujours à une faiblesse de cette faculté. La force de volonté ne consiste pas essentiellement dans la promptitude, ni dans la lenteur, ni dans la persistance, ni dans le changement; elle consiste dans une conformité constante, avec la conviction intime que nous donne la raison ou la conscience quant à notre intérêt ou à notre devoir. Notre volonté est vraiment forte, quand elle ne se sépare pas de cette conviction; elle est faible, soit qu'elle la devance, soit qu'elle ne la suive pas, soit qu'elle l'abandonne, soit qu'elle lui survive dans notre âme.

C'est donc par ses actes conformes à la conviction intime que la volonté s'exerce réellement, et c'est par cet exercice qu'elle se développe et se fortifie. Les actes contraires à cette conviction ne sont pas des actes de volonté; ils ne sont que des preuves de son inertie, et c'est par cette inertie qu'elle diminue et s'affaiblit.

Les mobiles de nos diverses tendances exercent une grande influence sur notre volonté; mais l'exercice de la volonté réagit à son tour sur les sentiments bons ou mauvais. Ainsi, chaque fois que notre volonté a repoussé les sollicitations d'un pen-

chant vicieux, ce penchant est resté affaibli dans notre cœur; et chaque fois qu'elle a fait triompher un noble sentiment, celui-ci en est demeuré fortifié. Il existe donc un lien intime entre le développement de la volonté et celui des mobiles divers qui la sollicitent.

En résumant ce qui précède, nous trouvons qu'en dehors de nos trois tendances nous avons une faculté morale spéciale qui est la volonté. Que cette faculté se développe et se fortifie par l'exercice, tandis qu'elle diminue et s'affaiblit par l'inaction. Qu'il existe une influence réciproque entre le développement de la volonté et celui des mobiles qui appartiennent à nos trois tendances. Qu'enfin cette faculté joue dans notre développement moral un rôle semblable à celui de toute autre faculté morale.

Nous devons donc considérer la volonté comme un organe moral dont l'action vient se combiner avec l'action de tous les autres pour former l'organisme moral, qu'il nous reste à étudier dans son ensemble.

—

VI

DÉVELOPPEMENT MORAL DANS SON ENSEMBLE

Nous avons achevé l'étude séparée de chacun des éléments de notre vie morale; nous avons reconnu pour chacun d'eux un développement régi par une même loi, qui est la loi de l'organisme. Il nous reste à examiner notre développement moral dans sa réalité, dans sa complexité, c'est-à-dire tel qu'il résulte de la réunion et du concours de tous ces éléments.

Et d'abord, malgré la diversité, malgré l'opposition fréquente de nos tendances, il y a en nous unité de vie morale, parce qu'il y a unité du *moi*, parce que c'est en nous le même être qui veut tantôt le bien, tantôt le mal; qui subit et qui conserve l'influence de tous ces mobiles et de tous les actes qu'ils provoquent; parce qu'enfin notre cœur peut bien varier, mais il ne peut pas servir deux maîtres à la fois.

Cette unité de notre vie morale résulte d'ailleurs aussi de la dépendance réciproque des divers éléments qui la composent, et de la réaction qu'ils exercent les uns sur les autres. Chaque pas que nous faisons vers le bien fortifie en nous tout ce qui est bien et y affaiblit tout ce qui est mal; chacun de nos mouvements vers le mal donne à nos passions mauvaises une force qu'il enlève à nos bons sentiments.

Ainsi, bien que nous ayons reconnu un développement spécial de chacune des trois tendances de l'homme et un développement spécial de sa volonté, il y a cependant pour le cœur humain un développement moral unique, qui les comprend et les résume tous.

Nous avons retrouvé la loi de l'organisme dans tous les développements spéciaux qui concourent au développement moral. Nous avons vu que la tendance personnelle a pour organes les mobiles personnels qui deviennent les vices, que la tendance sociale a pour organes les facultés morales dans leur rapport à nos semblables, que la tendance religieuse a pour organes ces mêmes facultés morales, ennoblies en s'élevant jusqu'à Dieu et devenues ainsi les facultés religieuses; enfin que la volonté est encore un organe moral qui coopère avec ceux de nos trois tendances.

Parmi ces organes, les uns nous poussent vers le mal et les autres vers le bien. Ceux-là peuvent être considérés comme les éléments négatifs et ceux-ci comme les éléments positifs de notre développement moral. Examinons d'abord l'action combinée de ces derniers organes seulement, c'est-à-dire l'ensemble de notre développement moral vers le bien. Nous n'aurons plus

ensuite qu'à tenir compte de la perturbation qu'y apportent les éléments moraux négatifs, c'est-à-dire ceux du développement de la tendance personnelle.

Nous sommes portés au bien, et par le développement de la tendance sociale, et par celui de la tendance religieuse, et par celui de la volonté fidèle à la raison et à la conscience. Or, nous avons reconnu que les organes de la tendance sociale, en outre de leur action directe sur la tendance à laquelle ils appartiennent, contribuent encore au développement de la tendance religieuse et de la volonté; nous avons vu de même que les organes de la tendance religieuse contribuent au développement de la tendance sociale et de la volonté, qu'enfin la volonté elle-même est un organe qui contribue au développement et de la tendance sociale, et de la tendance religieuse. Chacun de ces organes est donc en même temps un organe pour l'ensemble de notre développement moral vers le bien.

Notre développement moral proprement dit, celui qui ne fait qu'ennoblir et améliorer notre cœur, est donc un organisme composé, qui comprend l'organisme de la tendance sociale, l'organisme de la tendance religieuse, et l'organe de la volonté fidèle à la raison et à la conscience.

Nous sommes portés au mal par le développement de la tendance personnelle; car il y a en général antagonisme entre l'action des organes de cette tendance et celle des organes de notre développement moral vers le bien. Ainsi, chacun de ces derniers organes tend à affaiblir nos mobiles personnels, de même que chacun de nos mobiles personnels tend à affaiblir nos facultés morales et religieuses et notre volonté pour le bien. Les organes de la tendance personnelle ne bornent donc point leur action au développement de cette tendance seulement; ils exercent encore sur tout notre développement moral une influence réelle, mais une influence contraire à celle des autres organes qui appartiennent à notre nature morale.

Nous sommes encore portés au mal par le développement de la volonté, lorsque celle-ci s'attache aux mobiles mauvais, malgré

la voix de la raison et de la conscience; dans ce cas, la force de volonté vient ajouter ses effets à ceux de la tendance personnelle pour affaiblir en nous les deux autres tendances; c'est alors un organe de plus dont l'influence sur notre vie morale s'exerce en sens inverse de celle qui appartient à nos mobiles sociaux et religieux.

Il n'y a donc pas dans notre vie morale deux organismes différents susceptibles de deux développements divers et simultanés, l'un pour le mal et l'autre pour le bien; car l'un de ces développements se fait aux dépens de l'autre, et ne peut gagner que ce que celui-ci perd.

Le développement moral de l'homme ne constitue qu'un organisme unique, dont les mobiles personnels, les mobiles sociaux, les mobiles religieux et la volonté sont également les organes, mais dans lequel l'action de certains organes est en opposition plus ou moins décidée avec l'action des autres organes. Selon la prédominance des uns ou des autres, ce développement peut se faire dans deux directions opposées; cette prédominance varie souvent par des alternatives, d'où résultent ces oscillations qui font flotter notre cœur entre le bien et le mal.

L'existence de deux directions opposées, dans un même développement organique, n'est point un fait nouveau pour nous; nous l'avons déjà constaté, soit dans l'ordre physique en voyant un organe de notre corps s'accroître aux dépens d'un autre, soit dans l'ordre intellectuel en voyant une faculté se développer aux dépens d'une autre faculté; mais il ne se présentait alors que comme un accident, comme un défaut d'équilibre. Dans le développement moral, au contraire, l'antagonisme entre l'action de divers organes est le fait normal, la règle générale, la condition fatale de l'homme déchu.

Le développement moral, considéré dans son ensemble, est donc régi par cette même loi de l'organisme que nous avons reconnu présider au développement de chacune de nos trois tendances.

Pour formuler cette loi, nous sommes obligé de donner un même nom à tous les organes qui exercent leur influence sur le cœur de l'homme ; nous les appellerons facultés morales, en considérant comme facultés morales positives celles qui nous portent au bien, et comme facultés morales négatives celles qui nous portent au mal.

Si l'on veut bien nous pardonner ce langage un peu étrange, auquel nous nous résignons pour n'avoir point à créer des mots nouveaux, nous pourrons établir, ainsi qu'il suit, la loi qui préside à notre développement moral :

1. L'âme ne s'approprie les sentiments qui constituent la vie morale que par un acte d'intuition ou par le travail de ses propres facultés morales.

2. Chaque faculté morale s'accroît et se fortifie par l'exercice, et en raison de sa propre activité, tandis qu'elle diminue et s'affaiblit par l'inaction.

3. L'action d'une faculté morale contribue plus ou moins, positivement ou négativement, au progrès de toutes les autres et au développement moral tout entier.

4. Tout progrès, positif ou négatif, accompli par le développement moral, devient cause et moyen d'un progrès nouveau dans le même sens.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut ni lacune.

6. Le développement moral de l'homme n'a pas de temps d'arrêt absolu ; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Ainsi donc que nous avons un organisme physique et un organisme intellectuel, de même nous avons un organisme moral qui comprend : d'abord l'action de tous les organes appartenant à nos trois tendances, puis l'action d'un organe spécial : la volonté éclairée par la raison et par la conscience.

La loi qui préside à notre développement moral en général

est donc cette même loi de l'organisme, qui régit notre développement physique et notre développement intellectuel[1].

[1] L'existence d'un organisme moral, celle surtout d'un organisme religieux dans l'âme humaine, paraîtra peut-être se concilier mal avec l'action de Dieu sur les dispositions de notre cœur. Cependant cette existence pourrait au besoin se prouver par nos saints Livres eux-mêmes; et, loin d'obscurcir encore le problème insondable du libre arbitre, elle tend plutôt à y jeter quelque lumière.

Sous le régime théocratique des lois de Moïse, le peuple juif était comme un enfant non émancipé, dont l'éducation se fait par l'autorité plus que par la liberté; ce n'est pas là que nous trouverons une révélation complète de notre nature morale. L'Evangile seul nous initie à la connaissance de nous-mêmes : Jésus-Christ est venu nous demander plus encore la foi que les œuvres, plus encore notre amour que notre obéissance; c'est-à-dire les actes les plus intimes, les plus nécessairement libres que nous puissions concevoir; il veut que nous travaillions nous-mêmes avec lui à notre sanctification comme à un développement organique de notre vie morale, et il nous le montre clairement en fondant ses instructions sur des paraboles, dans lesquelles il compare le développement du cœur à celui du corps organisé :

Vous les reconnaîtrez à leurs fruits; cueille-t-on des raisins sur des épines, ou des figues sur des chardons? Ainsi, tout arbre qui est bon porte de bons fruits; mais un mauvais arbre porte de mauvais fruits (Matth. VII, 16 et 17).

Rien de ce qui est hors de l'homme, et qui entre dans lui, ne le peut souiller; mais ce qui sort de lui, voilà ce qui souille l'homme (Marc VII, 15).

Ce qui est né de la chair est chair, et ce qui est né de l'esprit est esprit (Jean III, 6).

Je suis le vrai cep, et mon Père est le vigneron. Il retranche tous les sarments qui ne portent point de fruit en moi; et il émonde tous ceux qui portent du fruit, afin qu'ils en portent encore davantage. Comme le sarment ne saurait de lui-même porter du fruit, s'il ne demeure attaché au cep; vous aussi vous n'en pouvez porter aucun, si vous ne demeurez pas en moi. Je suis le cep et vous êtes les sarments; celui qui demeure en moi, et en qui je demeure, porte beaucoup de fruits; mais si vous êtes séparés de moi, vous ne pouvez rien produire (Jean XV, 1, 2, 4, 5).

Voyez la parabole du semeur (Matth. XIII et Marc IV). La parole de Dieu produisant de bons effets dans l'âme humaine, y est comparée à une semence tombée dans une bonne terre. Ainsi que la plante se développe par l'influence de deux causes combinées, le principe de vie fourni par la semence, et la nourriture que lui donne une bonne terre; ainsi la vie religieuse s'accomplit sous l'influence combinée de la parole de Dieu qui la provoque, et des facultés morales qui l'entretiennent. Ainsi que la plante grandit en s'assimilant les éléments nutritifs qui l'entourent, ainsi la vie religieuse s'accroît par une assimilation des éléments moraux du milieu dans lequel elle s'ac-

complit. Ainsi que la plante reproduit le type de sa semence, ainsi la vie religieuse reproduit dans l'âme l'image de Dieu.

Enfin, l'institution de l'Eucharistie n'est qu'une adorable application de cette force organique d'assimilation qui appartient à notre nature morale comme à notre nature physique. Déjà, dans la synagogue de Capernaüm, Jésus avait dit : *Je suis le pain vivant qui est descendu du ciel; si quelqu'un mange de ce pain, il vivra éternellement. Celui qui mange ma chair et qui boit mon sang, demeure en moi et moi en lui. C'est l'esprit qui vivifie, la chair ne sert de rien, les paroles que je vous dis sont esprit et vie* (Jean VI, 51, 56, 63). Le chrétien qui mange la chair et qui boit le sang de son Sauveur, sous les espèces du pain et du vin, fait acte de communion matérielle, symbole de la communion spirituelle qui seule est efficace, puisque *la chair ne sert de rien*. C'est dans la communion spirituelle que se trouve le sens véritable de l'Eucharistie : l'âme de l'homme s'assimilant l'Esprit de Christ, en faisant sa nourriture, et y trouvant amour, foi et sanctification.



LIVRE IV

ÉTUDE DU DÉVELOPPEMENT GÉNÉRAL DE L'HOMME

Nous avons vu qu'une même loi préside au développement de l'homme physique, de l'homme intellectuel et de l'homme moral, bien que ces trois ordres de faits soient de nature tellement différente qu'ils semblent séparés par des abîmes; bien que nous puissions dire avec Pascal : « De tous les corps ensemble, on ne sçaurait tirer la moindre pensée; cela est impossible et d'un autre ordre. Tous les corps et les esprits ensemble ne sçauraient produire un mouvement de vraye charité; cela est impossible et d'un autre ordre tout surnaturel[1]. »

Cette nature absolument différente qui distingue notre corps, notre esprit et notre cœur, semblerait impliquer l'existence en nous de trois développements tout à fait indépendants l'un de l'autre. Et cependant il n'en est rien : nos organes matériels, nos pensées, nos sentiments exercent les uns sur les autres une influence incontestable, et ces trois éléments si divers se touchent, se pénètrent, s'associent dans une action commune que nous ne pouvons comprendre, mais que nous sommes forcés de reconnaître, parce que nous l'éprouvons constamment.

Examinons d'abord les rapports de notre corps avec notre intelligence. Au point de vue anatomique, nous nous bornerons à rappeler quelques faits. On sait que l'exercice de la pensée dépend de l'existence et de l'état sain des hémisphères

[1] Pascal, *Pensées*, p. 78, édit. de 1672.

cérébraux, que l'intelligence est avertie des sensations extérieures par l'intermédiaire de filets nerveux, que c'est par d'autres nerfs qu'elle transmet aux membres ses ordres de locomotion. Voilà donc déjà un lien intime, une action combinée entre l'esprit et la matière. Mais il n'est pas besoin de connaissances physiologiques pour constater ces rapports et cette dépendance mutuelle. L'homme le plus ignorant sait, par sa propre expérience, que souvent la maladie réagit sur l'esprit, et que parfois les efforts soutenus de la pensée ne restent point sans effet sur la santé.

Si maintenant nous suivons les diverses phases du développement par lequel l'enfant devient homme, nous reconnaîtrons que les progrès du corps et ceux de l'intelligence se prêtent le plus souvent un mutuel secours, que quelquefois ils paraissent se contrarier réciproquement, mais que toujours ils sont entre eux dans un état de dépendance plus ou moins marquée. Ainsi l'on voit l'intelligence se fortifier avec le corps et ressentir quelque effet de chacune des crises par lesquelles celui-ci subit ses plus importantes transformations. Quand les influences éducatives auxquelles l'enfant est soumis viennent troubler l'équilibre de son développement, on remarque quelquefois, il est vrai, des effets opposés, c'est-à-dire qu'une excitation excessive du travail de l'intelligence peut affaiblir le corps, et qu'un développement physique exubérant peut engourdir l'esprit; mais c'est là une preuve de plus de la dépendance mutuelle de ces deux ordres de faits dans l'homme, et de la nécessité absolue, pour l'éducation, de tenir compte en même temps du corps et de l'intelligence de l'enfant.

Rien ne démontre cette vérité avec plus d'évidence que les résultats obtenus dans le traitement du crétinisme[1]. Les crétins sont arrêtés dès l'enfance, et dans leur développement physique et dans leur développement intellectuel; nous n'avons pas à rechercher les causes de cette horrible maladie, si

[1] Par le Dr Guggenbulh, à l'Abendberg, en Suisse.

fréquente dans quelques vallées; il nous suffit d'en signaler les principaux caractères : atonie du système lymphatique, goîtres énormes, chairs pendantes, taille petite et formes boursouflées, sens obtus, voix rauque et inarticulée; enfin imbécillité plus ou moins marquée. Ces malheureux sont traités avec humanité; mais l'ignorance et certains préjugés des parents les condamnent à un défaut complet d'éducation; on ne cherche ni à les occuper, ni à les instruire.

Souvent déjà des amis de l'humanité avaient essayé d'améliorer leur sort; comme ils attribuaient à leur état physique toute la cause du mal, c'était par un traitement physique seulement qu'ils cherchaient à le guérir, et leurs efforts n'ont produit que de bien faibles résultats.

Mais depuis qu'à des soins corporels bien entendus, on a joint une éducation intellectuelle à leur portée; depuis qu'on a exercé peu à peu leur attention, leur mémoire, leur jugement; depuis qu'on leur a donné quelques commencements d'instruction, alors on a vu leur corps lui-même se transformer graduellement, et participer au développement de cette intelligence qu'à peine on avait osé soupçonner en eux. On a commencé à voir de la vivacité dans leurs yeux, une physionomie expressive sur leur visage. Ils ont pris plaisir à des occupations auxquelles ils avaient toujours été étrangers, à des exercices du corps pour lesquels jusqu'alors ils avaient eu une répugnance invincible, et l'on a pu remarquer en eux une diminution graduelle des caractères morbides que nous avons indiqués. Ainsi leur développement physique a repris quelque vie, grâce à la vie de leur intelligence.

Il est donc vrai de dire que nos organes corporels influent sur le développement de notre intelligence, et que nos facultés intellectuelles, à leur tour, influent sur notre développement physique.

Si maintenant nous examinons le développement moral tel qu'il se manifeste réellement dans la vie humaine, nous ne lui trouverons pas plus d'indépendance qu'aux deux autres. De

même que notre pensée ne se produit point sans le concours de quelques organes physiques, de même nos sentiments moraux n'existent point sans la pensée. Cette union de l'ordre intellectuel et de l'ordre moral en nous est même tellement intime, que nous ne pouvons pas les concevoir l'un sans l'autre. On ne peut imaginer ni la pensée s'exerçant en dehors de l'influence d'une volonté stimulée par des sentiments, ni des sentiments agitant notre cœur, sans que l'idée en existe dans notre intelligence.

C'est notre intelligence qui nous fait démêler et reconnaître les divers sentiments de notre cœur, qui, en les formulant, les rend susceptibles d'être exprimés par la parole, et qui, par conséquent, augmente leurs moyens de s'exercer, soit dans la vie sociale, soit dans la prière. L'intelligence donc contribue évidemment à notre développement moral.

Les intuitions morales, à leur tour, fournissent à l'intelligence ses données les plus nobles et les plus relevées, données sans lesquelles elle resterait confinée dans l'étroite sphère des intérêts matériels. La vie morale agrandit ainsi le domaine de la pensée; mais en même temps elle exerce son activité dans la sphère la plus propre à donner un grand essor à son développement. Il n'y a pas d'intelligence plus morte et plus bornée que celle qui n'est pas réchauffée par quelque sentiment. Ainsi donc notre vie morale contribue à notre développement intellectuel.

Il existe enfin, entre notre développement physique et notre développement moral, une influence réciproque qui n'est pas moins incontestable, soit que cette action s'exerce d'une manière directe, soit que la pensée en soit l'intermédiaire nécessaire. Souvent notre tempérament physique influe sur notre caractère moral; souvent la maladie apporte le trouble dans l'exercice de nos vertus sociales; quelquefois au contraire elle les épure et les vivifie; il est donc vrai de dire que l'état du corps peut modifier les sentiments. Les sentiments, à leur tour, peuvent modifier l'état du corps; c'est ainsi que les émotions

de l'âme se peignent sur la physionomie, que souvent le chagrin vieillit l'homme avant le temps, et qu'enfin les déchirements du cœur troublent le jeu des organes physiques, de manière à produire quelquefois les plus graves maladies.

En vain donc, par une abstraction de l'esprit, nous distinguons dans l'homme trois ordres de phénomènes absolument étrangers l'un à l'autre; dès que nous examinons notre vie réelle, en écartant toutefois les fonctions purement végétatives qui s'exécutent à notre insu, nous n'y trouvons pas un seul acte auquel le physique, l'intellectuel et le moral ne concourent nécessairement tous les trois.

De là vient que ces éducations incomplètes, dans lesquelles on néglige tout un côté de la nature humaine, ne produisent pas toujours des effets aussi désastreux qu'on pourrait s'y attendre. Le côté négligé se développe plus ou moins par l'influence indirecte du développement favorisé; il présente quelques progrès qui suffisent parfois à dissimuler le vide qu'on a laissé former, et l'on s'endort dans une sécurité que peut venir détruire un affreux réveil.

Ainsi le rôle de nos organes physiques n'est point borné à notre développement physique, il s'étend encore à notre développement intellectuel et à notre développement moral. Ainsi nos organes intellectuels contribuent aussi à notre vie physique et à notre vie morale. Ainsi nos organes moraux concourent, pour leur part, et à notre développement physique et à notre développement intellectuel.

Les trois organismes qui constituent la nature humaine, loin d'être entre eux dans un état d'indépendance et d'isolement, ne sont donc que des organes composés qui, unis à leur tour dans une action commune, forment l'organisme général de l'homme.

Ainsi donc que dans l'ordre physique nous avons vu un organisme de la nutrition, un organisme de la locomotion, un organisme de la sensation, concourir à l'organisme général du corps humain; ainsi que dans l'ordre moral, nous avons vu

les divers organismes de nos trois tendances et de notre volonté se combiner pour former l'organisme moral ; de même nous voyons notre organisme physique, notre organisme intellectuel et notre organisme moral se réunir pour constituer un organisme unique, l'organisme humain.

Le développement de l'homme, considéré dans son ensemble, est donc encore régi par cette même loi qui préside à chacun des développements partiels qui le composent, par la loi de tout organisme.

Dans un organisme composé, l'action de chaque organe ne s'exerce pas uniformément sur tout l'ensemble ; elle est plus directe et plus puissante sur l'organisme spécial auquel l'organe appartient ; elle est plus indirecte, plus faible, quelquefois d'un effet inverse sur les autres parties de l'organisme général. Voici pourquoi l'éducation conserve le pouvoir de favoriser principalement chacune des parties du développement de l'enfant ; mais elle n'y réussit qu'en se conformant aux lois de l'organisme, et qu'en tenant compte, pour chacun des moyens qu'elle emploie, des effets produits à la fois sur le corps, sur l'intelligence et sur le cœur de l'homme qu'elle veut former.

Avant de terminer ce chapitre, nous désirons appeler l'attention de nos lecteurs sur les conséquences que nous paraît avoir, pour l'étude des sciences morales en général, l'existence d'un organisme qui comprend l'homme intellectuel et l'homme moral, aussi bien que l'homme physique.

L'organisme, qui régit la nature humaine, doit régir également l'œuvre de l'homme, chaque fois qu'elle n'est qu'un produit naturel, universel, et en quelque sorte nécessaire de l'activité de ses pouvoirs. Aussi le retrouvons-nous dans le langage, dans la société et dans l'histoire.

Nous avons vu que l'intelligence humaine est un tout organisé ; il en est de même de tout produit naturel de cette intelligence ; ainsi la pensée aussi est organisée : elle a ses organes principaux représentés par les membres de la proposition

simple; ces organes ont chacun leur fonction propre: ils sont unis par des rapports correspondant à ces fonctions; ces rapports sont représentés dans la proposition, soit par des mots particuliers, soit par les terminaisons, soit par la place qu'occupe le mot dans la phrase. Quand la pensée se complique, se développe, des organes secondaires viennent se joindre aux organes principaux, comme les rameaux poussent sur les branches, et l'expression de la pensée devient une proposition composée. Puis le langage et la pensée s'étendent et se développent tous deux de plus en plus, sans cesser jamais de se correspondre fidèlement dans chacun de leurs éléments. Ainsi le langage est organisé comme la pensée; il n'est point une invention, il est une fonction naturelle de l'être pensant[1].

La société est, comme le langage, un produit naturel de l'intelligence de l'homme, et particulièrement de cet instinct de sociabilité qui est inhérent à sa nature; c'est pourquoi elle est aussi régie par la loi de l'organisme. La famille, cette société élémentaire qui est à la base de toute société, n'existerait pas sans l'organisme qui donne à chacun de ses membres son rôle particulier, son influence et sa dépendance. Cette même répartition des fonctions, ce même concours des forces, cette même dépendance mutuelle des individus, existent dans la tribu la plus sauvage, comme dans le peuple le plus civilisé.

Cette loi organique des sociétés n'est autre chose que le principe d'ordre, la condition de prospérité, que partout et toujours on s'est efforcé de réaliser dans la politique, dans les lois et dans l'administration. Mais elle réside dans la nature humaine, bien plus que dans les institutions; et si elle se manifeste dans celles-ci, c'est qu'elles sont l'ouvrage de l'homme.

L'organisme politique est éminemment variable et imparfait; il n'est qu'une invention plus ou moins arbitraire, plus ou moins bien appropriée aux besoins particuliers de temps et de lieu qu'elle est appelée à satisfaire. Sa perfection consisterait

[1] Voyez l'enseignement de la grammaire organique, 2e partie, livre II, ch. XIII.

dans sa conformité avec cet organisme social naturel, qu'il ne constitue pas, avec lequel il doit se fondre, et qui comprend les organismes des associations particulières, des familles et des individus.

L'œuvre des institutions politiques consiste essentiellement à protéger dans les individus les éléments organiques de toute sociabilité perfectionnée : la liberté, la sécurité, le travail, la propriété. Ces éléments suffisent pour faire des merveilles.

Transportez-vous dans une rue populeuse de Paris, au milieu de cette foule affairée qui se croise dans tous les sens : l'un nettoie, l'autre transporte des denrées ou des matériaux, celui-ci sort d'un atelier, celui-là entre dans une bibliothèque; chacun est à sa propre affaire, et cependant chacun travaille pour les autres. Sortez ensuite de la capitale, et voyez les bateaux qui sillonnent la rivière, les voitures qui parcourent les routes, les trains qui volent sur les voies ferrées; ce sont des approvisionnements destinés à un million d'hommes qui n'y pensent point. Ainsi, chacun de ces travailleurs qui, guidés par leur propre intérêt, déploient tant d'activité, n'est qu'un organe imperceptible de ce corps social qui ne vit et ne prospère que par le concours de tous. Mais aussi, dans cette grande ville, il n'y a pas une denrée qui n'arrive fraîche, à point nommé, et en quantité suffisante pour tant de consommateurs divers, pas une famille qui ne trouve chaque matin à sa portée les choses dont elle a besoin, pas un jour où tout ne soit prêt pour satisfaire les goûts ou les caprices les plus variés.

De pareils résultats dénoteraient une sagesse, une sagacité et une prévoyance merveilleuses dans l'homme qui dirigerait ce concours et cette combinaison d'efforts; mais ce n'est point ici l'œuvre d'une seule volonté et d'une seule intelligence; c'est une œuvre collective non-seulement dans son exécution matérielle, mais encore dans les mobiles et les calculs qui l'enfantent. Ici l'action de la police joue sans doute un rôle nécessaire; mais ce rôle se borne à écarter les éléments de trouble pour laisser aux autres leur libre activité; l'administration publique

eut bien protéger le travail, elle peut lui fournir des éléments e puissance, des conditions d'ordre et de sécurité; elle ne peut i le susciter, ni le répartir, ni le coordonner.

Cette œuvre immense et compliquée, qui fait concourir les orces de tous à la satisfaction des besoins de chacun, est un ·ffet de la vie organique de la société humaine; ce n'est autre ·hose que cette vie se manifestant dans l'ordre des intérêts maériels, c'est-à-dire par un organisme économique.

L'organisme économique n'est point borné à une seule ville ou à une seule nation; il embrasse les peuples les plus divers, il s'étend aux contrées les plus lointaines; et chaque année il fera quelque nouvelle conquête jusqu'à ce qu'il ait soumis à son empire toute l'étendue du monde habitable [1].

De même que nous avons reconnu l'organisme dans l'homme et dans la société, de même nous le retrouverons dans la succession des hommes et des sociétés, c'est-à-dire dans l'histoire, qui n'est que le développement de l'humanité, comme l'éducation est le développement de l'individu.

Chaque homme vient au monde avec cette incapacité de corps, d'esprit et de cœur, qui est le point de départ de toute éducation; mais les conditions de son développement sont bien différentes selon l'état de la société dans laquelle il est né. C'est aux personnes qui l'entourent qu'il doit les soins qui fortifient son corps, le langage qui forme son intelligence, les intuitions morales qui ennoblissent son cœur. Et si son développement ne peut être que l'œuvre des propres forces que Dieu lui a données, c'est une œuvre d'assimilation par laquelle il s'approprie le développement de la société dans laquelle il vit.

La société à son tour profite des travaux, des progrès, des découvertes de chacun de ses membres, s'approprie en quelque sorte le développement de chaque individu, et conserve ainsi l'œuvre de chaque génération pour la transmettre à la génération suivante.

[1] Voyez l'enseignement de l'économie politique, 2e partie, livre II, ch. XIV.

Mais chaque progrès ne vient point uniquement se joindre par addition au domaine de l'humanité ; il y entre comme facteur, parce qu'il y est une cause de progrès nouveaux. C'est ainsi que chaque nouvelle idée, chaque nouvelle découverte, devient un élément actif, un organe du grand travail de l'humanité, et en multiplie la puissance.

Le développement de l'humanité à travers les siècles résulte donc de l'action combinée de tous les développements individuels ; et ceux-ci y jouent le même rôle que les organes dans la vie d'un corps organisé.

C'est pourquoi l'histoire n'est point seulement une succession de faits, mais une vie de l'espèce humaine avec ses phases diverses, avec ses progrès tellement liés dans leur enchaînement, que chacun d'eux peut être considéré à la fois comme la conséquence de ceux qui le précèdent et comme la cause de ceux qui le suivent ; c'est pourquoi en histoire l'ordre chronologique est en même temps l'ordre logique et l'ordre génétique ; c'est pourquoi enfin cette vie de l'humanité est soumise à la loi de l'organisme comme toute vie que nous connaissions[1].

[1] Voyez l'enseignement de l'histoire, 2e partie, livre II, ch. XI.

SECONDE PARTIE

L'ÉDUCATION

SECONDE PARTIE

L'ÉDUCATION

LIVRE I

PRINCIPES GÉNÉRAUX

I

L'ORGANISME CONSIDÉRÉ COMME PRINCIPE FONDAMENTAL DE L'ÉDUCATION

Grâces à la longue expérience de l'humanité, grâces aux travaux des philosophes de tous les siècles, grâces surtout à l'instinct maternel et à la divine influence du christianisme, nous possédons tous, sur l'œuvre si importante de l'éducation des enfants, des idées, des préceptes, des doctrines dont l'application, plus ou moins complète, plus ou moins heureuse, donne aux hommes et à la société leur valeur, leur caractère général.

Mais nos principes d'éducation manquent d'un centre commun, d'une base scientifique, qui en les justifiant les coordonne, les circonscrive chacun dans leur sphère, et nous per-

mette ainsi de les appliquer sûrement à tous les besoins, à toutes les positions, à tous les caractères.

Comme l'éducation consiste à favoriser, à diriger vers le bien, à rendre complet et salutaire le développement naturel par lequel l'enfant devient homme, elle ne peut employer que des moyens conformes à la loi qui régit ce développement. Le principe de cette loi sera donc en même temps le principe fondamental de l'éducation.

Dans la première partie de cet ouvrage, nous avons montré que c'est la loi de l'organisme qui préside au développement de l'homme intellectuel et de l'homme moral, aussi bien qu'à celui de l'homme physique[1]; la loi de l'organisme sera donc aussi le principe fondamental de l'éducation, et pour en trouver la théorie scientifique, nous n'aurons qu'à appliquer cette loi, que nous avons été conduit à formuler comme suit :

1. L'organisme ne s'approprie que ce qui lui a été assimilé par un travail de ses organes.

2. L'organe s'accroît et se fortifie par l'exercice et en raison de son activité, tandis qu'il diminue et s'affaiblit dans l'inaction.

3. L'action d'un organe contribue plus ou moins au progrès des autres organes et au développement de l'organisme entier.

4. Tout progrès accompli par l'organisme devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut ni lacune.

6. Le développement de l'organisme n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Nous devons reconnaître qu'il y a quelque chose d'arbitraire dans le nombre et dans le choix de ces articles. Il serait possible de les réduire à trois ou quatre; il serait plus facile encore de

[1] Si nous avons étendu le sens ordinaire du mot *organique* de manière à lui faire comprendre l'ordre spirituel, c'est que nous y avons été obligé par l'impossibilité d'exprimer autrement notre pensée.

les multiplier. Nous nous sommes arrêté à ceux qui nous paraissaient les plus propres à donner en peu de lignes une idée juste de cette loi, et à fournir à l'éducation ses règles générales les plus importantes. Mais l'organisme est un fait si bien lié dans toutes ses parties, si simple dans son apparente complication, qu'une fois bien compris il se résume pour nous dans une idée unique, dont toutes les conséquences se présentent à notre esprit avec une complète évidence. On pourra donc, s'il le faut, appliquer à l'éducation la loi de l'organisme, même dans telle de ses conséquences que nous n'avons point encore formulée.

Examinons successivement les divers articles de cette loi, et nous les verrons fournir à la science de l'éducation ses principes les plus essentiels.

—

II

ASSIMILATION

ART. 1er. L'organisme ne s'approprie que ce qui lui a été assimilé par le travail de ses organes.

Ce principe régit l'organisme intellectuel et l'organisme moral aussi bien que l'organisme physique; il nous apprend qu'un travail d'assimilation est nécessaire aux progrès de notre esprit et de notre cœur, comme à ceux de notre corps.

En effet, l'homme ne possède réellement que ce qui fait partie de son organisme, et l'organisme ne s'accroît que par le travail de ses organes; tout ce que l'homme a acquis depuis sa

naissance est donc le fruit de son propre travail. En vain un autre voudrait travailler seul à votre développement. Votre corps ne se fortifie que par les aliments qu'il a lui-même digérés, votre esprit ne s'étend que par les idées qu'ont saisies vos propres facultés, votre cœur ne s'ennoblit que par les sentiments qu'il a lui-même éprouvés. C'est ce qui fait dire à Montaigne : *Quand bien même nous pourrions être sçavants du sçavoir d'aultruy, au moins saiges ne pouvons-nous être que de notre propre sagesse.* De même donc qu'il faut un travail de nos organes digestifs pour nous nourrir, de même il faut un travail de nos facultés intellectuelles pour nous éclairer, et un travail de nos facultés morales pour nous moraliser.

Est-ce à dire cependant que nous devions tout produire de notre propre fonds, et que le monde extérieur ne puisse rien pour notre développement ? Non ; car le monde extérieur peut fournir des aliments, soit au développement de notre corps, soit à celui de notre esprit et de notre cœur ; mais il faut que ces aliments nous soient assimilés par le travail de nos organes.

Pour le corps, l'enfant a d'abord l'instinct qui lui fait saisir le sein maternel, puis le goût qui lui fait distinguer les substances alimentaires, et toujours un appareil de nutrition en rapport avec les besoins de son âge, appareil qui prépare la nourriture, qui la décompose, et qui en sépare les parties assimilables pour les porter dans l'organisme.

Pour l'intelligence, l'enfant a d'abord l'intuition des sens, laquelle, grâce au concours de son attention et de sa mémoire, lui fait acquérir ses premières idées sur le monde matériel ; puis il a le jugement, l'abstraction, les notions innées, qui lui font découvrir des rapports entre ses idées intuitives, et qui lui fournissent des idées générales. Lorsque enfin l'instruction lui est donnée par la parole ou par la lecture, que se passe-t-il en lui ? Les sons que perçoit son oreille, les caractères qui frappent ses yeux, ne représentent qu'une suite de mots ; et si ces mots n'éveillent pas des idées dans son esprit, et si son juge-

ment ne saisit pas les rapports qui unissent ces idées, ces mots ne lui apprennent rien. Pour qu'ils apportent vraiment dans son intelligence une idée nouvelle, il faut que son esprit suive et s'approprie toute la chaîne d'inductions et de raisonnements qui a servi à établir la vérité qu'il doit acquérir. Et c'est là un travail d'assimilation exécuté par les pouvoirs intellectuels, tout aussi réel que celui des organes physiques pour la nutrition.

Pour le cœur, l'enfant a d'abord l'intuition morale, qui lui fait connaître les sentiments moraux, parce qu'elle les lui fait éprouver par une expérience que rien ne peut remplacer. Ces sentiments sont pour lui les facultés, les organes de son développement moral ultérieur. Toute influence extérieure, pour le porter au bien, doit agir sur son cœur en y éveillant les facultés morales et en les mettant en activité. En vain on lui ferait tout un cours de morale; en vain on lui prouverait qu'il faut être juste, généreux, compatissant, il n'aura pas fait le moindre progrès dans ces vertus, tant que la justice, la générosité, la compassion n'auront pas agi dans son cœur pour l'améliorer. Quand les discours produisent d'heureux effets sur notre moralité, c'est parce qu'ils excitent des facultés morales déjà développées à quelque degré dans notre cœur ; mais les exemples de vertu, les faits, la pratique, exercent sur nous une influence bien plus assurée, bien plus puissante, parce qu'ils tendent à nous rendre acteurs dans le drame de la vie, et à mettre ainsi en jeu nos propres sentiments. Lorsque la vue d'un bel acte de dévouement nous fait prendre une ferme résolution de l'imiter, alors la vertu d'un autre a contribué à notre développement moral; mais c'est parce que nous nous la sommes appropriée par un travail de nos facultés morales, qui seules pouvaient en être touchées, et qui seules pouvaient agir pour le perfectionnement de notre cœur. C'est donc encore à un travail de nos organes, à un travail d'assimilation, que nous devons les progrès de notre vie morale, comme ceux de notre vie intellectuelle et de notre vie physique.

C'est pour avoir méconnu cette vérité que l'éducation s'est trouvée impuissante, tant qu'elle a voulu, sans participation active de l'enfant, infuser en quelque sorte le savoir dans sa tête et la morale dans son cœur.

L'abus qu'on a fait si longtemps de la récitation pour instruire les enfants, prouve à quel point on méconnaissait la nécessité d'un travail intérieur d'assimilation. Souvent déjà cet abus a été signalé, et M. Naville le condamne avec beaucoup de force dans le passage suivant : *La mémoire surtout usurpe, dans l'éducation des enfants, une place prodigieuse, au grand détriment de leurs intérêts intellectuels et moraux. Elle devrait être bornée exclusivement au rôle modeste de dépositaire, de conservatrice : lui confier une vérité de raisonnement ou de sentiment avant de l'avoir soumise au discernement des facultés qui doivent naturellement l'apprécier, c'est intervertir l'ordre des choses. Le signe n'a de valeur qu'autant qu'il représente une idée : le mettre dans la tête de l'enfant sans l'idée qui lui correspond, c'est faire une funeste abstraction de son intelligence* [1].

Montaigne avait reconnu la nécessité d'un travail d'assimilation des idées; mais il n'a pas montré comment ce travail peut être provoqué et assuré par la méthode d'enseignement. Ce dernier service nous a été rendu par Pestalozzi pour plusieurs branches des études élémentaires; et si ses essais ont laissé à cet égard de regrettables lacunes, le philanthrope suisse nous paraît cependant avoir reconnu dans toute sa généralité le principe qui nous occupe, en disant : « Pourquoi les expériences des pères sont-elles toujours perdues pour les enfants, sinon parce qu'il est nécessaire que tous les hommes suivent la même marche de développement, et parce que toute vérité, toute sagesse, pour vivre en eux et pour les guider, doit naître directement de leur propre activité et de leur propre intuition [2] ? »

[1] Naville, *de l'Education publique*, 2e édit., p. 95. Paris, 1833.

[2] « Warum sind immer die Erfahrungen der Vorgænger für die Nach-

III

EXERCICE ET FATIGUE DES ORGANES

ART. 2. L'organe s'accroît et se fortifie par l'exercice et en raison de son activité, tandis qu'il diminue et s'affaiblit dans l'inaction.

Cette vérité, que nous avons reconnue dans la nature intellectuelle et dans la nature morale de l'homme, comme dans sa nature physique, fournit à l'éducation son seul moyen direct et efficace de développer tous les pouvoirs divers de l'enfant, de maintenir entre eux cette sorte d'équilibre nécessaire à l'harmonie d'un organisme complet, et de rétablir cet équilibre lorsqu'il a été rompu.

Dans l'ordre physique, on ne pouvait guère la méconnaître : l'exercice est le moyen de la nature pour développer dès la naissance les membres de l'enfant; c'est celui de la gymnastique pour fortifier les muscles; c'est celui des apprentissages spéciaux pour augmenter certains genres d'adresse et quelquefois le pouvoir des sens. Et cependant l'importance, la nécessité de ce moyen a été méconnue dans quelques pratiques qui intéressent l'éducation physique de l'homme. C'est ainsi que parfois les orthopédistes ont cru devoir lier, soutenir, comprimer les parties faibles, au lieu de les mettre en activité; c'était les traiter comme l'arbre qu'on lie à un espalier : quand plus tard on le délivre de ses liens, ses branches affaiblies tombent

folger verlohren, als weil es nothwendig ist, dass alle den gleichen Gang der Entwicklung gehen, und in jedem unmittelbar durch Selbstthætigkeit und Selbstanchauung lebendig werden muss, was in ihm heften, und ihn leiten soll? » (PESTALOZZI.)

vers la terre, tandis qu'elles s'élèveraient vers le ciel si elles étaient restées libres. L'heureux développement de notre corps ne peut résulter que de l'exercice de tous ses organes; mais ceux-ci présentent parfois de grandes différences dans leur énergie, et c'est à ces différences qu'est dû le défaut d'équilibre qui vient alors troubler l'économie physique de l'homme. Dans ce cas, ce sont les organes les plus faibles qui doivent être exercés avec le plus de soin et de persévérance.

Il en est de même de l'intelligence; ses progrès ne résultent que de l'exercice de ses facultés; l'éducation doit s'efforcer d'exercer chacune d'elles, en mettant surtout en œuvre celles qui paraissent manquer d'énergie. Pestalozzi avait dit : *La nature développe toutes les forces de l'humanité par l'exercice, et c'est de leur usage que vient leur accroissement*[1]. Il est resté fidèle à son idée, et constamment il s'est appliqué à exercer les facultés intellectuelles de ses élèves. Ses critiques ont cru voir dans le temps consacré à cet exercice la cause de certaines lacunes que présentait l'instruction acquise dans les instituts de Berthoud et d'Yverdon. Nous pensons que c'est une erreur : les facultés ne s'exercent qu'en s'appliquant à quelque chose, et il en résulte nécessairement de l'instruction; tout dépend donc du choix des exercices. Dans les connaissances générales élémentaires, on peut trouver de l'exercice pour toutes les facultés; ainsi il est toujours possible de n'en laisser aucune inactive. Mais tout en dirigeant le travail de l'enfant en vue de cette œuvre essentielle du développement harmonique de ses facultés intellectuelles, il est nécessaire de ne pas dévier du but qu'on doit atteindre quant à l'instruction positive dont il faut le doter. On choisira donc les objets de chaque exercice de manière à faire acquérir à l'élève les connaissances dont il a besoin.

[1] « Die Natur enthüllet alle kræfte der Menschheit durch Uebung, und ihr Wachsthum gründet sich auf Gebrauch. » (PESTALOZZI.)

manière à faire acquérir à l'élève les connaissances dont il a besoin.

C'est encore par l'exercice seul que se développent nos facultés morales. Si donc vous voulez perfectionner le cœur de votre élève, comptez peu sur vos sermons, mais exercez-le à toutes les vertus que vous voulez développer en lui, et particulièrement à celles qui paraissent le plus lui manquer. Comment, dira-t-on, est-il possible d'exercer l'enfant à la vertu, surtout à celle qu'il n'a pas? peut-on commander à volonté un exercice moral, comme on décide une leçon d'arithmétique ou de gymnastique? On conçoit la mise en activité des organes de notre corps et des facultés de notre intelligence; mais nous ne pouvons pas nous-mêmes commander aux sentiments de notre cœur, comment obéiraient-ils aux ordres de l'éducateur? Nous croyons avoir présenté l'objection dans toute sa force; il est d'autant plus important de la discuter, que si malheureusement elle était fondée, il ne nous resterait aucun moyen direct d'éducation morale[1]. C'est au chapitre suivant qu'on verra comment l'art. 3 de la loi de l'organisme nous donne les moyens de résoudre cette importante question.

La fatigue est une impuissance momentanée plus ou moins prononcée d'un organe, laquelle succède, soit à un effort trop violent, soit à un exercice trop prolongé.

Le fait de la fatigue peut paraître en contradiction avec ce principe de l'organisme qui nous apprend que tout organe se fortifie par l'exercice; mais cette contradiction n'est qu'apparente; on ne tardera pas à s'en convaincre.

L'activité de l'homme est susceptible de se déployer dans bien des directions différentes, parce qu'elle est appelée à mettre en œuvre et à développer bien des organes divers. Mais

[1] L'exemple, l'habitude, la discipline et l'instruction sont, il est vrai, pour l'éducation morale des moyens puissants et indispensables, mais seulement des moyens indirects, dont l'emploi peut être très dangereux, s'il n'est accompagné de l'exercice direct des bons sentiments. Voyez plus loin, livre IV, ch. VI et suivants.

les organes ne peuvent point être exercés tous à la fois, car chaque exercice exige plus ou moins le concours de l'attention[1], faculté qui ne saurait s'appliquer en même temps à tous les objets de l'activité humaine. Or, si l'activité d'un organe avait pu durer toujours, d'autres organes auraient été exposés à rester dans l'inaction; on peut donc considérer comme une dispensation providentielle le besoin de repos que tout exercice amène à sa suite; ce besoin produit la variété des occupations, et pour chaque exercice la possibilité d'avoir son tour.

Dieu nous donne donc la fatigue comme une invitation, non point toujours à une inaction de tout notre être, qui n'existe que pendant le sommeil, mais au moins à un changement dans l'objet de notre activité.

Si nous cédons à cette invitation, un repos souvent bien court de l'organe fatigué suffit pour lui rendre ses forces. Et non-seulement cet organe n'a rien perdu par ce moment de fatigue, mais encore il a souvent gagné, par son exercice même, le pouvoir de supporter à l'avenir un exercice plus violent ou plus prolongé.

Ainsi, par exemple, un jeune homme qui commence des exercices d'escrime est d'abord forcé par la fatigue à de fréquents repos; pendant quelques jours il ressent des douleurs dans ses membres; mais bientôt ces symptômes disparaissent, et c'est de fatigue en fatigue que ses muscles se sont fortifiés.

Si au contraire nous n'obéissons point lorsque la fatigue nous commande le repos; si trop longtemps ou trop souvent nous continuons à exercer l'organe fatigué, alors cet organe tombe dans un état maladif qui compromet son développement futur.

Il faut donc distinguer deux espèces de fatigue : la première n'est qu'un avertissement, elle se dissipe promptement par le repos, elle ne nuit en rien au progrès de l'organe fatigué; la seconde peut être considérée comme notre punition de n'avoir

[1] On comprend qu'ici nous n'avons pas à nous occuper des fonctions purement végétatives.

facilement même par le repos, elle constitue une maladie plus ou moins dangereuse de l'organe fatigué ; cette dernière espèce de fatigue est la seule à redouter, la seule que l'éducation doive s'efforcer de prévenir.

Dans l'ordre physique, nous avons à considérer la fatigue des muscles et celle des sens.

La fatigue des muscles est en général facile à prévenir, parce que la sensation ordinairement douloureuse qui la précède se manifeste clairement, et prescrit le repos d'une manière presque impérieuse. A moins que l'effort de l'organe musculaire n'ait été très violent, un repos égal en durée à l'activité qui a précédé suffira pour dissiper toute lassitude ; pour un travail modéré comme celui de l'artisan ou du laboureur, il ne faudra qu'une ou deux heures de repos après trois ou quatre heures d'exercice ; enfin après la journée la plus laborieuse, le repos de la nuit doit réparer les forces du travailleur.

Tant qu'il en sera ainsi, tant que vous verrez la lassitude de votre élève se dissiper par le repos, vous n'aurez rien à craindre ; mais si vous la voyez persister après une interruption suffisante du travail qui l'avait causée, si surtout elle reparaît dès le matin après une nuit de sommeil, alors vous devez en conclure que son travail a excédé ses forces, alors il est de votre devoir de vous appliquer, avant tout, à guérir le mal qui se montre à vous, et à réformer les exercices qui avaient produit ces funestes effets.

La vue et l'ouïe sont les seuls de nos sens dont l'éducation ait à prévenir la fatigue, parce que ce sont les seuls qu'elle soit appelée à exercer d'une manière régulière.

La fatigue de l'ouïe n'est à redouter que dans quelques circonstances particulières. Ainsi l'on sait qu'il ne faut point exposer l'enfant au berceau à des bruits violents et prolongés, que l'impression, même agréable, produite par une musique puissante peut à la longue affecter d'une manière fâcheuse les personnes qui n'y sont pas habituées. Mais l'éducation, dans

les pratiques qui lui sont ordinaires, n'est point exposée à fatiguer l'oreille des enfants; les leçons de langue et de musique sont presque les seules occasions où elle exerce le sens de l'ouïe, et la lassitude de l'attention s'y manifeste toujours avant celle de l'oreille.

Il est bien plus important de veiller à prévenir la fatigue de la vue, car de nos jours l'enseignement la met constamment en œuvre, et la lassitude ne se manifeste pas toujours à l'enfant de manière à l'avertir du danger. Souvent on voit un écolier se frotter les yeux machinalement, sans se plaindre; et ce n'est que plus tard, quand l'état maladif des organes se montre par des signes apparents, qu'on reconnaît les effets de la fatigue. Ce danger d'une lassitude des yeux, dont on n'a pas soi-même clairement la conscience, n'est point propre à l'enfance seulement : il se présente dans tout le cours de la vie.

De là résulte pour l'instituteur le devoir d'une surveillance assidue. Il cherchera à prévenir la lassitude des yeux dans tous les exercices qui leur imposent un rôle actif; ainsi il fera en sorte que la lumière des fenêtres ou des lampes ne frappe point directement les yeux de l'enfant, mais seulement le tableau, le livre ou le cahier qui doit fixer ses regards; il veillera à ce que cet objet soit toujours suffisamment éclairé et à ce qu'il ne le soit pas trop; car l'éclat luxuriant de nos lampes perfectionnées est peut-être aussi funeste à la conservation de la vue, que pouvait l'être autrefois l'insuffisante lumière de la chandelle. Mais après avoir pris toutes ces précautions, l'instituteur n'en veillera pas moins avec soin sur chacun de ses élèves, pour épier les premiers signes par lesquels pourrait s'annoncer la lassitude de leurs yeux, et pour donner aussitôt à ces organes le repos dont ils ont besoin.

La fatigue de l'intelligence est plus dangereuse encore que celle du corps, parce que les symptômes en sont plus difficiles à discerner. Combien de fois n'attribue-t-on pas à la paresse ou au mauvais vouloir l'inactivité d'esprit d'un enfant pendant sa leçon, quand elle a pour seule cause la lassitude des facultés

intellectuelles qu'on veut mettre en œuvre? on peut aussi, il est vrai, tomber dans l'erreur contraire, et attribuer à la fatigue de l'intelligence les effets d'une mauvaise disposition morale. Chacune de ces erreurs compromet le succès de l'éducation : il importe de les éviter toutes deux, et pour y parvenir il faut s'appliquer à reconnaître sûrement les indices de lassitude intellectuelle.

Ces indices ne sont point les mêmes dans tous les cas et chez tous les sujets; aussi l'éducateur ne peut-il les discerner sans une connaissance particulière des facultés et du caractère de chacun de ses élèves. Mais cette connaissance ne sera complète qu'autant qu'il étudiera dans chaque enfant le développement organique des pouvoirs qu'il est appelé à mettre en œuvre.

Ceux de ces pouvoirs que les leçons exposent le plus à la fatigue sont l'attention, la réflexion, le jugement et la faculté d'abstraire. L'attention se développe et se fortifie promptement; elle peut rester longtemps en activité pourvu qu'elle change d'objet, car ce changement suffit souvent pour la reposer. La réflexion, qui chez l'enfant se montre plus tardive et plus faible que l'attention, a besoin de repos plus fréquents et plus absolus. Le jugement, c'est-à-dire la faculté de saisir les rapports qui existent entre nos idées, peut être exercé longtemps sans fatigue, pourvu qu'on observe les deux conditions de la variété et de l'enchaînement; la première veut que l'objet des exercices ne reste pas trop longtemps le même; la seconde consiste à suivre, dans les exercices de jugement relatif à un même ordre d'idées, une gradation telle que les rapports à saisir soient toujours parfaitement à la portée des pouvoirs actuels de l'élève. La faculté d'abstraire se fatigue promptement dans le premier âge, surtout si l'on tente de l'appliquer à des idées que l'enfant ne possède point encore d'une manière complète et par une intuition qui lui soit propre.

Mais pour toutes les facultés, il importe de proportionner la durée des exercices aux forces déjà acquises; ces forces dues à l'expérience, et qui préservent de la fatigue ceux qui les pos-

sèdent, ne sont autre chose que ce qu'on appelle l'habitude. Un ouvrier qui a l'habitude de son travail peut le continuer sans fatigue presque toute la journée; pourquoi? parce qu'il a fortifié par des exercices de plus en plus prolongés les muscles qu'il est appelé à mettre en œuvre. Il en est de même pour tout travail de l'intelligence : c'est pour avoir fortifié par un exercice journalier les facultés intellectuelles dont leur profession exige particulièrement le concours, que le calculateur, le jurisconsulte, le romancier, ont acquis l'habitude de leur activité spéciale et le pouvoir de s'y livrer sans fatigue bien plus longtemps que des hommes étrangers à ces divers travaux. Il faut donc encore, pour éviter la fatigue des facultés intellectuelles, proportionner la durée des exercices de l'enfant au degré d'habitude qu'il a contractée dans le genre d'activité qu'on exige de son esprit.

De même que nous avons des organes physiques et des organes intellectuels, de même nous avons des organes moraux; et tous nos organes, quels qu'ils soient, sont soumis à la même loi générale pour leur exercice et leur développement. L'analogie seule suffirait donc à nous faire penser que nos organes moraux, aussi bien que les autres, sont exposés à éprouver la fatigue. Nous croyons qu'en général on ne reconnaît pas l'existence d'une fatigue des sentiments et des vertus; aussi serons-nous obligé de la prouver par des faits; mais avant tout nous voulons montrer la raison pour laquelle ce dernier genre de fatigue se manifeste à nous bien plus rarement et avec moins d'évidence que les deux autres.

Si l'homme était toujours libre dans l'exercice de ses organes, c'est-à-dire s'il était indépendant, non-seulement de toute contrainte extérieure, mais encore de tout mobile étranger au besoin d'activité de l'organe exercé, il ne poursuivrait jamais cet exercice au delà de ses forces, il n'éprouverait jamais la fatigue. Dans l'ordre physique et dans l'ordre intellectuel, il en est rarement ainsi : souvent l'homme est obligé à des travaux du corps ou de l'esprit dont il voudrait pouvoir se dis-

penser; et lors même qu'il s'y livre par un effet de sa pure volonté, il y est ordinairement poussé par des sentiments bons ou mauvais qui l'excitent au travail, et qui quelquefois l'y font persévérer avec passion malgré la fatigue.

L'exercice des facultés morales, au contraire, est en général un acte spontané de leur activité. En effet, la contrainte n'a point de prise sur les sentiments; et ceux-ci, qui sont les mobiles de notre conduite, ne relèvent en général que d'eux-mêmes quant à la vie qui les anime. Ainsi l'exercice naturel des facultés du cœur ne dépasse point les limites de leur énergie et n'amène point leur fatigue; c'est pourquoi la fatigue morale est un fait anormal, exceptionnel, qui n'a point été observé comme la fatigue physique et la fatigue intellectuelle.

Ce n'est que dans des conditions en quelque sorte artificielles, que les facultés du cœur sont stimulées à s'exercer au delà des forces qu'elles possèdent; et ces conditions tiennent, soit aux rapports compliqués, quelquefois factices, que notre civilisation a introduits dans la société, soit aux pratiques mêmes que l'éducation morale met ordinairement en œuvre. Examinons successivement ces deux causes de perturbation dans l'exercice naturel de nos sentiments.

Nos rapports sociaux n'exercent leur influence sur l'un de nos sentiments que par l'intermédiaire d'un autre sentiment, qui est ou la sympathie ou le respect humain, et qui, déjà fortement développé dans notre cœur, y devient alors le mobile du premier.

Ainsi la sympathie nous porte à pleurer avec ceux qui pleurent, à nous réjouir avec ceux qui se réjouissent, à admirer avec ceux qui admirent, à nous irriter avec ceux qui s'irritent; c'est souvent avec une entière bonne foi et par l'effet d'une illusion que nous ajoutons alors le sentiment d'autrui à notre propre sentiment et que nous déployons une douleur, une compassion, une joie, une admiration, une colère, qui dépasse en énergie notre propre douleur, notre propre compassion, notre propre joie, notre propre admiration, notre propre co-

lère. Puis vient un moment de réaction; et nous sommes fatigués du sentiment qui avait été surexcité en nous, et nous le repoussons de notre cœur, souvent pour longtemps, en recherchant l'affection contraire.

Un autre sentiment, moins pur et moins noble que la sympathie, vient souvent se joindre à elle ou la remplacer pour produire des effets semblables, c'est le respect humain, c'est-à-dire la préférence que nous accordons à l'approbation des hommes sur l'approbation de notre conscience. Le respect humain, il est vrai, n'excite point directement l'activité de nos sentiments; il nous porte plutôt à feindre ceux que nous n'avons pas. Mais à force de vouloir persuader les autres de leur réalité, nous finissons par y croire nous-mêmes, et nous nous y livrons dans certains moments avec une illusion qui produit en nous des effets semblables à ceux que nous avons vus résulter de la sympathie. Ainsi, pour avoir voulu par respect humain feindre plus de sensibilité ou de désintéressement que nous n'en avons, nous éprouvons parfois un dégoût de sensibilité ou un dégoût de désintéressement qui tient de près à la fatigue, et qui rejette notre cœur bien loin de ces affections morales.

Si maintenant nous examinons les pratiques les plus ordinaires de l'éducation morale, nous reconnaîtrons que trop souvent elles tendent à produire dans le cœur des enfants cette fatigue des sentiments qui est si funeste à leur vrai développement. Quels sont, en effet, les moyens éducatifs le plus généralement employés? ce sont les préceptes, les discours, les exemples, et, il faut bien le dire, le respect humain. On ne se demande pas jusqu'à quel point un sentiment est déjà éveillé dans le cœur de l'enfant, et quelle est l'activité qu'on peut actuellement en attendre; mais on croit pouvoir par des paroles lui infuser ce sentiment tout développé et prêt à produire tous ses effets. Ainsi, par exemple, on lui dit qu'il faut compatir aux douleurs d'autrui; dans le deuil d'un ami on lui donne l'exemple d'une contenance triste; mais on ne s'en tient pas là : souvent on l'exhorte à une conduite en harmonie avec cette

intensité de sentiment qu'on voudrait qu'il eût, mais qu'il n'a point encore; quelquefois même on lui dit : Que pensera-t-on de toi si l'on ne te voit point affligé de ce malheur? alors l'enfant se croit obligé de montrer une vive compassion; alors il se livre à une tristesse factice, qu'il prend pour une réalité d'autant plus facilement qu'il est réellement affligé de la contrainte qu'on lui fait subir; alors l'exercice de la compassion dépasse, pour lui, les limites de la force que ce sentiment pouvait avoir acquise dans son cœur; et bientôt il est fatigué de sensibilité, de compassion, de tristesse; et à la première occasion de liberté, il secoue ces sentiments importuns pour rentrer dans son égoïsme et dans sa gaieté.

Nous croyons que cet exemple suffit pour signaler l'un des vices les plus funestes des pratiques éducatives généralement usitées; qu'on veuille bien y réfléchir, et l'on reconnaîtra que la plupart des sentiments dont Dieu a mis le germe dans le cœur de l'enfant pour son bonheur futur, sont souvent surexcités par des moyens semblables, que cette surexcitation amène leur fatigue, et que cette fatigue enfin arrête leur développement naturel.

L'éducation doit donc se faire un devoir de ne point fatiguer les sentiments moraux qu'elle veut exercer; pour y parvenir, elle s'abstiendra de les stimuler par des mobiles étrangers à ces sentiments eux-mêmes; puis elle se rendra compte de l'état de développement et de force de chacun d'eux, afin de ne pas leur demander plus qu'ils ne peuvent encore produire.

Mais il ne suffit pas que l'éducateur ne donne pas lui-même cette fatigue morale à l'enfant qui lui est confié; il faut encore qu'il s'applique à prévenir celle que le contact du monde pourrait lui causer. Son moyen le plus sûr d'y réussir sera de lui faire contracter l'habitude, presque le besoin, d'une constante et entière sincérité dans l'expression de ses sentiments; ainsi, bien loin d'employer le respect humain comme un mobile qui peut lui faciliter sa tâche, il combattra cette disposition comme un vice; et mieux encore il travaillera dès le premier jour à

en empêcher le développement, en ayant soin que les affections du cœur soient appréciées, toujours d'après leur valeur morale, et jamais d'après l'honneur ou la honte qui peuvent s'y attacher.

—

IV

SOLIDARITÉ ET SUBORDINATION DES ORGANES

Art. 3. L'action d'un organe contribue plus ou moins au progrès des autres organes et au développement de l'organisme entier.

Cette solidarité, qui unit entre elles les diverses parties de l'organisme, présente en même temps à l'éducation une difficulté et un avantage.

Elle présente une difficulté à l'éducateur en ce qu'à chacun des moyens qu'il emploie elle fait produire non-seulement l'effet direct qu'il s'en proposait, mais encore d'autres effets qui, pour être indirects, n'en peuvent pas moins avoir une grande importance. C'est ainsi que parfois le soin de l'instruction d'un enfant compromet sa santé, et que souvent le soin de sa santé gâte son caractère. C'est pourquoi, en éducation, nous ne devons adopter aucune pratique sans avoir examiné quels seront ses effets sur toutes les parties du développement qui nous est confié.

Cette solidarité présente à l'éducation un avantage, d'abord parce qu'elle fait participer dans une certaine mesure les divers pouvoirs de l'enfant à des exercices que nous ne destinions qu'à quelques-uns d'entre eux, réparant ainsi quelque peu notre

oubli et notre imprévoyance ; puis parce qu'elle nous permet d'exercer à la fois des facultés fort différentes, et surtout parce qu'elle nous donne le pouvoir d'associer toujours à l'activité de l'enfant l'exercice des sentiments moraux.

En effet, nos forces physiques, nos forces intellectuelles et nos forces morales sont tellement liées dans notre organisme général, qu'elles concourent à tous les actes de notre vie [1]. De même qu'il n'est pas une seule de nos actions pour laquelle notre intelligence n'ait pas dirigé nos pouvoirs physiques, de même il n'en est pas une à laquelle n'ait point contribué notre volonté, déterminée par quelque désir ou par quelque sentiment appartenant à notre nature morale. Nous sommes portés aux exercices mêmes qui paraissent n'intéresser que notre corps ou notre intelligence, tantôt par amour du plaisir, tantôt par respect humain ou par orgueil, tantôt par amour du prochain, par obéissance à nos supérieurs, etc. ; toujours il y a en nous un mobile moral, bon ou mauvais, qui nous détermine à agir ou à nous abstenir. Ce mobile devient d'autant plus puissant dans notre cœur, qu'il y agit plus souvent en maître. S'il arrive qu'un même sentiment décide notre conduite vingt fois le jour, l'habitude de lui obéir nous rendra son esclave, et, selon la nature de ce sentiment, ce sera un vice ou une vertu qui dominera notre caractère.

Dans la première enfance, le caractère n'est pas encore formé ; les sentiments bons et mauvais se disputent la direction de la vie ; les divers mobiles viennent tour à tour déterminer les actes divers, et il est possible de reconnaître quels sont ceux qui, par une action plus fréquente, tendent à acquérir le plus de puissance.

Le devoir des parents est alors de régler la vie de leur enfant de manière à multiplier pour les bons sentiments, et à écarter pour les mauvais, les occasions dans lesquelles ils sont le mobile de sa conduite. Ainsi, par exemple, favorisez le retour des actes auxquels le porte un sentiment de bienveillance, et ne

[1] Nous faisons ici abstraction des fonctions purement végétatives.

lui demandez plus de faire ce que vous voyez qu'il fait par orgueil.

Voilà comment on peut, dès la première enfance, d'une part, exercer les bons sentiments et leur faire acquérir la force et l'activité nécessaires pour bien régler le cours de la vie; de l'autre, contenir dans l'inaction les dispositions vicieuses et les empêcher de dominer la volonté. C'est là notre seul moyen direct de culture morale; parce que l'exercice est le seul moyen de développement des organes, quelle que soit leur nature. Si donc nous voulons moraliser un enfant, nous ne devons permettre, ou du moins approuver et favoriser en lui que les actes dont le mobile est une vertu.

Mais pour observer fidèlement cette règle, il faudrait adopter, quant au développement du corps, à celui de l'intelligence et à celui du cœur, l'ordre de subordination qui appartient réellement à ces trois parties de l'éducation, et qui manque en général dans la pratique des parents et des instituteurs.

On reconnaît bien sans doute, et l'importance du développement moral, et le prix d'une bonne santé. Cependant, pour le cœur, on se fie beaucoup à un bon naturel, à de salutaires conseils et à l'influence d'une vie commune bien ordonnée; de même que pour le corps, on se repose sur un bon tempérament et sur des habitudes hygiéniques convenables; dans l'un et l'autre cas, on laisse agir la nature.

L'éducation intellectuelle, ou plutôt l'instruction, est la seule partie de l'œuvre éducative pour laquelle on ne se fie qu'à soi et à ses efforts. On veut qu'un enfant soit instruit, qu'il se distingue dans telle école, qu'il parvienne de bonne heure et avec avantage à la carrière qu'on lui destine. Tous les moyens qui peuvent conduire à ce but sont employés sans trop de préoccupation des effets qu'ils auront sur le cœur ou sur le corps de l'enfant. Puis, si l'on découvre en lui un vice, on cherche à le corriger; mais on ne l'a point prévenu en développant les bons sentiments qui l'auraient étouffé. De même si l'on voit sa santé altérée, on interrompt ou l'on restreint les leçons, et sou-

vent trop tard; mais on n'a point assez travaillé d'avance à fortifier son corps. Oui, de nos jours, c'est un travers presque général et que personne ne s'avoue : on concentre les plus grands efforts, les plus ardents désirs, les plus constantes sollicitudes sur un but unique, et ce but est l'instruction. Des leçons! et toujours des leçons! chaque année voit accroître les programmes d'études. Aucun père, aucun instituteur, ne veut se résoudre à laisser son élève en arrière des jeunes gens de son âge. C'est une véritable course au clocher!

Après le soin de l'instruction, on place celui de la santé : on accorde chaque jour une ou deux heures de récréation, peut-être une leçon de gymnastique, et l'on croit avoir fait beaucoup. Cependant l'enfant passe la plus grande partie de sa journée enfermé dans une salle close, le corps courbé sur ses livres; sa poitrine y manque d'air, ses membres d'exercice; bien rarement ses muscles sont développés par un travail suffisant pour mettre en œuvre toute leur puissance. De là vient la faiblesse de corps qui caractérise en général nos classes lettrées. Et d'ailleurs combien ne voit-on pas d'études interrompues par la perte de la santé, combien de carrières brisées parce que les forces physiques font défaut!

Enfin ce n'est qu'après avoir pourvu à l'instruction et à la santé d'un enfant, qu'on s'occupe de sa moralité. En principe, sans doute, on reconnaît bien l'importance suprême du développement du cœur, de même qu'on proclame une bonne santé plus précieuse encore qu'une vaste instruction; mais ce n'est là qu'une vaine théorie avec laquelle la pratique n'est presque jamais d'accord. On semble croire que pour la moralité d'un enfant il n'y ait rien à faire que des discours, et que pour combattre un vice il faille attendre les actes par lesquels il manifeste un empire déjà fortement établi. Bien plus, on ne craint pas d'exciter dans un jeune cœur des sentiments qui sont les germes mêmes du mal, en les prenant pour mobiles des efforts dont on attend le succès des études. C'est ainsi que trop souvent on met en œuvre dès l'enfance l'orgueil, l'ambition, le respect

humain, sans songer que par là on fortifie des dispositions contraires à la morale chrétienne.

L'instruction, la santé, la moralité, tel est donc l'ordre de subordination qui, dans le fait, préside généralement à l'œuvre de l'éducation. C'est l'ordre inverse que nous demanderons aux parents, qui ne veulent pas sacrifier les plus précieux intérêts de leurs enfants; nous leur dirons : La moralité avant tout, la santé ensuite, enfin l'intelligence dont pour nous le développement comprend l'instruction.

En plaçant en première ligne cette éducation du cœur, de laquelle peut dépendre notre bonheur éternel, nous serons compris de tous les hommes religieux. Mais, au point de vue même de ceux qui auraient le malheur de considérer la vie terrestre comme le tout de l'homme, nous pourrions encore justifier la prééminence que nous réclamons en faveur du développement moral. L'éducation du cœur est nécessaire pour combattre les penchants vicieux; et les vices faussent l'intelligence en même temps qu'ils énervent le corps. C'est le cœur qui règle la volonté, et la volonté règle la vie; une vie bien réglée est nécessaire à notre propre bonheur, au bonheur de ceux qui nous entourent, à l'estime de nos semblables, et par conséquent à la réussite définitive de notre carrière terrestre.

On sera peut-être surpris de nous voir placer le développement du corps avant celui de l'intelligence. Et cependant, après la paix du cœur et la foi religieuse, est-il quelque chose de plus précieux, de plus indispensable que la santé? Que les forces physiques viennent à faire défaut, et le travail, qui est aussi un élément de moralité, devient impossible, et les études sont interrompues, la carrière manquée, l'intelligence même compromise; car le corps aussi sert la pensée : *Mens sana in corpore sano*. En vain citerait-on de brillantes exceptions : qui peut savoir ce qu'eût produit le génie de Pascal dans un corps robuste et sain !

Nous avons montré qu'on doit considérer avant tout le développement du cœur, puis celui du corps, enfin celui de l'in-

telligence. On verra, au chapitre VI, que l'instruction d'un enfant ne perdra rien ni en solidité, ni en étendue, pour avoir repris la place subordonnée qui lui appartient.

Tant qu'on a voulu travailler à l'instruction d'un enfant, sans développer d'abord dans son cœur les vertus qui devaient diriger sa conduite, sans donner à son corps tout l'exercice que réclame sa période de croissance, on a été obligé de recourir soit à la contrainte, soit à une excitation artificielle, pour obtenir de lui une application et des efforts qui n'étaient point dans sa volonté. C'est alors que souvent on a vu les exigences de l'étude faire obstacle à celles de la santé ou de la moralité ; c'est alors que ces trois faces de l'éducation : le soin du cœur, le soin du corps et le soin de l'intelligence, ont paru constituer pour l'éducation trois buts jusqu'à un certain point contradictoires, en ce qu'il semblait impossible de les poursuivre tous trois simultanément.

Mais qu'on restitue à l'éducation morale la prééminence qui lui appartient, qu'on favorise l'exercice des bons sentiments dans le cœur de l'enfant, alors l'amour du bien et du devoir tend de plus en plus à devenir le mobile de sa volonté, et l'éducateur n'a plus besoin d'excitations artificielles. Qu'en même temps on laisse prendre à son corps tout l'exercice nécessaire au développement de ses organes physiques, et un besoin non satisfait de mouvement ne vient plus donner à l'enfant ce dégoût de l'étude qui souvent n'a pas d'autre cause que l'immobilité exigée pendant les longues heures des leçons. Alors l'étude n'est plus entravée par le mauvais vouloir ou par le dégoût de l'élève ; elle profite au contraire de toutes ses forces, de toute son activité ; elle lui donne une instruction solide, qu'il pourra appliquer au besoin, parce qu'elle lui appartient bien réellement.

Ainsi l'on remet chaque chose à sa place, et l'on reconnaît que nos forces morales, nos forces physiques et nos forces intellectuelles se prêtent un mutuel appui, qu'elles concourent également au progrès de notre organisme, et qu'enfin les trois

buts qui avaient paru différents n'en font réellement qu'un seul, savoir le développement de l'homme par l'exercice de tous les organes qui doivent lui faire accomplir la noble destinée à laquelle son Créateur l'appelle.

—

V

INFLUENCE DE L'ÉDUCATION SUR LE BONHEUR

Art. 4. Tout progrès accompli par l'organisme devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

C'est proprement à cette loi que l'être organisé doit sa vie et la continuité de son développement.

Dans l'ordre physique, la matière assimilée devient organe, elle entre aussitôt en fonction, elle contribue à la vie de l'organisme et à une nouvelle assimilation de matière. Dans l'ordre intellectuel, chaque idée assimilée, chaque force acquise par les facultés, deviennent aussitôt des instruments par lesquels l'intelligence acquiert de nouvelles forces et des idées nouvelles. Dans l'ordre moral, toute vertu que le cœur s'approprie lui sert à acquérir une vertu nouvelle, de même que tout vice qui le subjugue le dispose à la domination d'un vice nouveau.

Mais le progrès n'est pas seulement le moyen d'un progrès nouveau; il en est aussi la cause effective, parce qu'il donne à l'homme non-seulement le pouvoir, mais encore le désir de poursuivre le progrès commencé. Dans sa sagesse, Dieu a préparé les conquêtes de l'humanité, en attachant le bonheur de l'homme à l'exercice de tous les pouvoirs dont il l'a doué.

Cette vérité se présente avec une entière évidence, quand on examine la cause et la nature des diverses jouissances que l'homme peut éprouver.

Le bonheur est l'objet constant de nos désirs ; ce fait est inhérent à notre nature. Dieu l'a voulu ainsi, et en même temps il a pourvu à notre bonheur en nous entourant de merveilles qui parlent à nos sens, à notre intelligence, à notre cœur. Dieu veut notre bonheur, Dieu veut que nous cherchions à être heureux. *Nulla est homini causa philosophandi nisi ut beatus sit*, dit saint Augustin.

Dieu nous envoie aussi l'adversité ; mais c'est pour nous empêcher de circonscrire notre bonheur dans les limites de la vie terrestre, pour nous apprendre à porter nos regards au-dessus de ces biens périssables qui nous éblouissent, au delà de ce temps présent qui nous absorbe. Ainsi c'est encore dans l'intérêt de notre vrai bonheur que par ses châtiments il nous montre souvent la fragilité des biens d'ici-bas.

L'éducation poursuit donc un but bien légitime, un but conforme aux vues de Dieu, lorsqu'en toutes choses elle veut le bonheur des enfants : leur bonheur éternel avant tout, puis aussi le bonheur de leur avenir terrestre, et même celui de leur vie d'enfant. *La mère*, dit Rousseau, *veut que son enfant soit heureux ; qu'il le soit dès à présent. En cela, elle a raison : quand elle se trompe sur les moyens, il faut l'éclairer*[1].

Mais le système d'éducation en usage fait-il réellement le bonheur de l'enfant ? les moyens qu'il emploie ne se présentent-ils pas, au contraire, comme un obstacle habituel à ses plaisirs, comme une cause fréquente de ses ennuis, nous pourrions même dire de ses tourments ? Combien de leçons qui pour lui sont une pénible corvée, parfois même un vrai supplice, dont les maîtres, aveuglés par la routine, ne comprennent point la cruauté !

Cette aversion des enfants pour l'école et pour les leçons est un fait si général, qu'on s'y est habitué, qu'on le trouve tout

[1] *Emile*, livre I.

simple, qu'on l'envisage comme une nécessité, que l'on croit enfin à une sorte d'incompatibilité entre le bonheur de l'enfance et les exigences de son instruction.

Pour savoir ce qu'il y a de vrai dans cette opinion, nous rechercherons en quoi consiste le bonheur de l'homme, et celui de l'enfant en particulier.

Les plaisirs des sens appartiennent à notre vie animale; considérés en eux-mêmes, ils ne méritent pas le nom de bonheur; et cependant leur usage contribue réellement au bonheur de l'homme intellectuel et moral. Bien que nous devions leur assigner le dernier rang dans l'ordre de nos jouissances, nous sommes donc obligés de les considérer comme l'un de éléments naturels du bonheur de l'homme sur la terre. Si maintenant nous examinons ce que sont les plaisirs des sens, nous trouvons qu'ils consistent dans l'activité de certains organes qui appartiennent au système nerveux.

Mais les plaisirs des sens ne sont pas les seuls que l'homme trouve dans l'ordre physique, parce que le système nerveux n'est pas le seul dont l'activité soit pour lui une cause de jouissance. Nous jouissons aussi de l'activité de notre système musculaire.

Ainsi le petit enfant trouve du plaisir dans tous les mouvements qu'il peut exécuter; plus tard ces mouvements enfantins sont remplacés par des jeux, des exercices, des travaux qui varient avec l'âge, mais qui sont toujours une source de jouissance, et dont l'interruption forcée amène l'ennui, s'ils ne sont pas remplacés par une activité d'un ordre plus relevé.

Le travail a été imposé à l'homme comme une punition; mais les punitions de Dieu sont encore des bienfaits, Ainsi le travail nous fait oublier nos peines, ou du moins il les adoucit; et tant que l'homme peut travailler, il n'est pas entièrement malheureux. Si parfois nous trouvons un travail pénible, c'est lorsqu'il excède nos forces, ou bien lorsqu'il nous prive d'un autre genre d'activité qui était plus conforme à nos facultés et à nos goûts, ou bien encore lorsque nous avons perdu l'habi-

tude de travailler, en laissant nos membres dans l'inaction. Ce n'est donc point le travailleur assidu qui est malheureux, c'est le désœuvré ; et le travail est réellement pour nous un élément de bonheur.

Ici nous devons prévenir une objection. On ne niera pas sans doute la satisfaction qui accompagne le travail ; mais on pensera peut-être qu'elle tient, non point à l'activité du corps de l'ouvrier, mais seulement au succès qui couronne ses efforts, à son espoir de jouir du fruit de ses labeurs, peut-être à la conscience d'avoir accompli son devoir.

Ces motifs de satisfaction sont sans doute les plus puissants, et ils prédominent dans la plupart de nos travaux. Ils manquent cependant quelquefois sans que le travail perde son attrait pour nous. Ainsi bien souvent nous travaillons avec plaisir, tout en oubliant entièrement et la cause et le but de notre activité ; ainsi l'on voit des riches assidus à certains ouvrages dépourvus d'utilité, et qu'ils exécutent pour se désennuyer ; ainsi les femmes âgées éprouvent une vraie souffrance lorsque, obligées de renoncer à leur rouet ou à leur tricot, elles se trouvent privées du seul travail dont elles étaient restées capables.

Au bonheur que nous donne le travail, on opposera peut-être celui que nous procure le repos ; mais le repos n'est doux qu'en raison du travail qui l'a précédé ; cette douceur est donc encore un bienfait que nous devons au travail.

Ainsi, dans l'ordre physique, ce qui rend l'homme heureux, c'est l'activité de ses organes. Ce fait est surtout frappant dans le premier âge de la vie : l'enfant veut tout voir de près, tout palper, tout essayer ; ce qu'il demande, c'est du mouvement. Son bonheur est donc intéressé à tout ce que nous demandons pour son développement corporel.

En serait-il autrement dans le domaine de l'intelligence ? l'exercice et l'extension des facultés, l'acquisition des connaissances, la découverte de la vérité, ne seraient-ils pas des jouissances pour l'enfant comme pour l'homme fait ? Pour le penser,

il faudrait n'avoir jamais étudié l'enfance dans ses moments de liberté, ou fermer les yeux à l'évidence.

Le plus petit enfant a soif de connaître; il veut expérimenter tout ce qui est nouveau pour lui, il veut découvrir tout ce qui lui est caché, et chaque découverte le rend heureux. C'est ainsi qu'il jouit de l'activité de son intelligence et de l'instruction qu'elle lui procure, tant que ses facultés s'exercent librement et selon la loi naturelle de leur développement.

Les jouissances que nous devons à notre intelligence sont proportionnées à son activité. Ainsi il n'est pas de plus grand plaisir de l'esprit que celui qui s'attache à la découverte de la vérité, à l'invention et pour ainsi dire à la création de la science. Le petit enfant a beaucoup de choses à découvrir, et c'est ce qui le rend heureux; c'est pourquoi aussi le meilleur moyen de l'instruire est celui qui consiste à mettre en jeu son esprit d'invention, à lui faire trouver par lui-même ce qu'il doit savoir.

Mais il ne nous est pas toujours donné de pouvoir découvrir ou inventer; bien souvent nous devons nous borner à nous assimiler les inventions ou les découvertes d'autrui. Alors, soit que nous écoutions l'orateur, soit que nous lisions l'écrivain, notre esprit suit pas à pas le travail d'une autre intelligence, se l'approprie par une activité qui lui est propre, et dans cette activité trouve encore une véritable jouissance.

L'enfant n'est point incapable de goûter ce plaisir qui consiste à suivre les idées d'autrui, pourvu que ces idées soient appropriées au point de développement auquel il est parvenu; et c'est pour son instruction un moyen dont nous ne pouvons pas nous passer. Mais nous ne devons l'employer qu'alors que l'enfant ne peut pas découvrir, inventer lui-même. En effet, pour bien suivre le fil des idées d'un orateur ou d'un écrivain, il faut à l'esprit des qualités et un acquis qui appartiennent moins à l'enfance qu'à un âge plus avancé, c'est-à-dire un certain calme de l'imagination, une sorte de soumission de nos facultés à une marche qui n'est point la nôtre, puis un trésor

d'idées et d'expériences qui donne de l'écho dans notre âme à toutes les paroles par lesquelles un autre exprime sa pensée. Voilà pourquoi souvent les discours et les livres ennuient les enfants; cet ennui vient toujours de l'inaction des facultés et point de leur activité.

Dans l'ordre intellectuel comme dans l'ordre physique, nos jouissances tiennent donc à l'activité de nos organes. Cette vérité a été reconnue par Comenius il y a deux cents ans, en ces mots : *Implantatum quoque est homini sciendi desiderium, laborum que non tolerantia solum sed appetitum*[1]. Et, cependant, l'erreur que combattait ce philosophe subsiste encore aujourd'hui. C'est que le même vice fondamental continue à fausser l'éducation de l'enfance, tant il est difficile à l'homme de se réformer, de croire qu'il a été mal élevé, et d'adopter pour ses enfants une marche différente de celle qu'il a suivie lui-même.

Mais si les jouissances du corps et de l'esprit sont des éléments de notre bonheur, elles ne le constituent point entièrement, car elles ne peuvent pas remplacer les jouissances du cœur; elles perdent même pour nous une grande partie de leur attrait, lorsque nous sommes affectés de peines morales. Examinons donc en quoi consistent ces joies du cœur sans lesquelles il n'est pas de bonheur digne de ce nom.

C'est avec le premier sourire de sympathie d'un enfant pour sa mère, que nous avons vu briller dans ses yeux la première expression de bonheur. Dès qu'il aime, il se sent heureux; et c'est l'amour qui, pendant tout le cours de sa vie, lui donnera ses jouissances les plus pures, les plus émouvantes. *Aimer est quelque chose, tout le reste n'est rien,* a dit Montlozier, et cette phrase, malgré sa forme un peu absolue, exprime pourtant une importante vérité.

L'homme sent en lui le besoin de développer les divers pouvoirs qu'il a reçus de son Créateur; mais les différentes parties de ce développement n'ont point toutes pour lui la même va-

[1] Comenius, *Opera didactica omnia*. In-f°. Amstelodami, 1657.

leur. Les facultés morales sont seules appelées à régler l'emploi des autres facultés; elles sont seules susceptibles d'un développement indéfini; elles sont seules capables d'élever notre cœur de la création au Créateur et de nous faire goûter des joies qui ne doivent point finir. Voilà pourquoi le bonheur que nous donne l'amour, le principe actif et directeur des facultés morales, surpasse tout autre bonheur, et suffit seul à remplir notre cœur.

Cette vérité peut nous être longtemps dérobée par les illusions et par l'étourdissement d'une vie dans laquelle toutes les passions fermentent; mais tôt ou tard nous sommes forcés de la reconnaître; tôt ou tard nous sentons en nous un vide que l'activité et le perfectionnement de nos facultés morales peuvent seuls combler, parce que à notre âme immortelle il faut un développement qui ne soit point limité au court espace de notre vie terrestre[1]. Pour que notre bonheur soit complet sur la terre, il faut que notre vie soit pénétrée par l'amour de Dieu et du prochain, c'est-à-dire que nos facultés morales, vivifiées par l'Esprit divin, déploient toute l'activité dont elles sont susceptibles. C'est alors que nous jouissons de cette paix du cœur qui surpasse tout, de cette paix que nous donne la conscience d'être entrés dans une voie de perfectionnement qui ne doit point finir, et de marcher à une destinée élevée, complète, éternelle, que rien ne saurait nous ravir.

Nous avons montré que le bonheur de l'enfant, comme celui de l'homme fait, est attaché à l'exercice de ses pouvoirs moraux, intellectuels et physiques. Or cet exercice constitue précisément l'œuvre de l'éducation; ainsi tout ce que celle-ci fera pour le véritable développement des enfants contribuera immédiatement à les rendre heureux. Méfiez-vous donc de toute le-

[1] « Je sentis alors profondément que la plus humble amitié est un plus précieux trésor que toutes les conquêtes du génie; que la plus naïve émotion du cœur est plus douce et plus nécessaire que toutes les satisfactions de la vanité. Je compris, par le témoignage de mes entrailles, que l'homme est fait pour aimer, et que la solitude, sans la foi et l'amour divin, est un tombeau, moins le repos de la mort. » (G. SAND, dans *Spiridion*.)

çon, de tout exercice, de toute pratique qu'accompagnent habituellement la tristesse et l'ennui; et soyez sûr que là où il n'y a rien pour le bonheur actuel de l'enfant, il n'y a rien non plus pour son développement, et par conséquent rien pour son bonheur futur[1].

Mais pourquoi donc nos moyens ordinaires d'éducation rendent-ils si souvent nos enfants malheureux? et que faut-il faire pour qu'il n'en soit plus ainsi? L'art. 5 de la loi de l'organisme, qui sera examiné au chapitre suivant, nous fournira les moyens de résoudre ces questions.

En disant que l'éducation doit faire habituellement le bonheur de l'enfant, nous sommes loin de penser que la vie de celui-ci puisse être un jeu ou un plaisir continuel et que l'on doive choisir les objets de son activité de manière à les faire coïncider toujours avec ses goûts et ses désirs. Non, nous n'ignorons pas que le travail ne peut être toujours attrayant, et que de bonne heure l'enfant doit s'habituer à savoir au besoin vaincre ses répugnances, sacrifier ses goûts, et faire son devoir quoi qu'il en puisse coûter. Mais nous savons aussi que de pareils efforts ne peuvent être que l'exception et non point la règle; car si l'on en était réduit à exiger à l'ordinaire un travail sans attrait, on tuerait les facultés au lieu de les développer, et il n'y aurait plus de vrais progrès.

Lorsque l'éducation travaille ainsi à rendre l'enfant heureux dès ses premières années, elle contribue puissamment aussi au bonheur de sa vie entière. En effet, non-seulement elle met en activité ses pouvoirs de toute nature; mais de cette activité elle lui fait une habitude et un besoin, donnant ainsi à son développement une impulsion dont les heureux effets se feront sentir jusqu'à la vieillesse.

Est-ce à dire cependant que cette activité puisse mettre

[1] On voudra bien remarquer que la punition n'est point ici en cause; elle est un moyen de répression et non point de développement; elle est un mal dont la nécessité est d'autant plus rare, que l'éducation est plus fidèle à la loi de l'organisme.

l'homme à l'abri des chagrins? Non, sans doute. Quand nous disons qu'elle le rend heureux, on comprend que nous ne parlons que de l'état normal et habituel de l'âme, indépendamment des accidents qui peuvent venir le troubler; c'est en ce sens qu'on dit avec raison : *Le bonheur est en nous-mêmes*. Mais souvent les événements viennent interrompre l'activité qui faisait notre bonheur : la perte de la santé, la perte de la fortune, la perte de l'estime que nous croyons mériter, la perte de ceux que nous aimons. Toutes ces pertes sont d'autant plus pénibles pour nous, qu'elles nous privent de jouissances auxquelles nous étions plus accoutumés; car nous souffrons de l'inaction forcée d'un organe, d'autant plus que son activité a été plus développée par l'exercice. Le même bien, dont la perte met un homme au désespoir, peut être à peine désiré par un autre qui n'en a jamais joui, et qui n'en est pas moins heureux.

Nous serons donc toujours exposés à des chagrins de toute espèce; nous aurons nos moments de douleur, peut-être de désolation. Mais la douleur ne dure pas toujours dans une âme saine; bientôt arrive le moment de la réaction, c'est-à-dire celui où l'activité de nos organes recommence à se déployer.

Voyez l'homme en proie à une violente affliction; il est incapable de se livrer à son travail ordinaire, son activité est paralysée; puis, tandis que sa douleur s'affaiblit, l'activité de ses organes devient un besoin d'autant plus impérieux qu'elle a été momentanément suspendue. Alors l'ouvrier reprend ses outils, le savant ses livres, et chacun trouve dans son travail, non-seulement une distraction à sa douleur, mais un vrai baume qui cicatrise ses plaies.

Quand au contraire nos organes ont perdu leur activité dans une longue inaction, quand nous sommes devenus incapables de travail, alors la réaction contre la douleur ne se fait plus dans notre âme, alors nous restons dominés par le chagrin, et notre vie se décolore.

Cette inaction des organes, cette incapacité de travail, est la cause d'une maladie morale qui afflige particulièrement notre

époque, et qui fait les hommes blasés, quand elle n'est point assez développée pour mériter son nom anglais, *le spleen*. L'éducation peut beaucoup pour prévenir ce mal; c'est pourquoi nous devons nous en occuper.

Nous avons vu que l'activité de nos organes corporels nous donne deux ordres différents de jouissances : les plaisirs des sens, le travail des membres.

Le travail de l'homme est une constante nécessité en même temps qu'une condition de son bonheur; il doit remplir sa vie tant qu'il n'est pas remplacé par une activité d'un ordre plus relevé; aussi ne perd-il jamais sa bienfaisante influence sur celui qui est resté sain de corps et qui n'a point laissé affaiblir ses membres dans l'inaction.

Les plaisirs des sens n'ont pas ce caractère; nous ne pouvons voir en eux que des délassements, et, pour ainsi dire, que l'assaisonnement du repos dans les intervalles d'une vie laborieuse; ils sont sans doute destinés à embellir bien des moments de notre existence, mais leur charme pour nous est en corrélation avec nos habitudes de travail; et c'est pourquoi le travailleur ne se blase jamais sur les plaisirs des sens.

Mais l'homme qui croit pouvoir se dispenser de travailler pour faire de la sensualité sa principale affaire, ne tarde pas à être puni de son erreur. Plus il devient incapable de travail, et plus les plaisirs des sens perdent leur attrait pour lui ; en vain il invente mille raffinements de sensualité, il finit par être blasé sur ces jouissances auxquelles il s'était entièrement livré, et la vie a perdu pour lui tout son charme.

Il en est de même des jouissances de l'esprit. Les unes tiennent à un véritable travail de l'intelligence, à celui qui nous fait découvrir la vérité, ou par lequel nous nous assimilons le travail d'autrui de manière à augmenter notre savoir. Les autres ne sont qu'un délassement auquel le travail de nos facultés a très peu de part; tels sont les plaisirs que nous donnent souvent nos spectacles et nos romans, quelquefois même nos journaux et nos revues.

L'homme livré à un travail sérieux de l'intelligence peut se délasser parfois à lire un livre léger ou à entendre un vaudeville. Mais celui qui abandonne le travail pour s'en tenir au délassement, et qui passe sa vie à lire ou à entendre des ouvrages frivoles, celui-là perd peu à peu la faculté d'en jouir, en même temps que son intelligence perd le pouvoir de travailler. C'est ainsi qu'on se blase sur les plaisirs de l'esprit comme sur les plaisirs des sens.

Ainsi qu'il est des sens blasés et des esprits blasés, de même il existe des cœurs blasés; et cependant l'activité de nos facultés morales, quand elle est conforme à la volonté de Dieu, nous donne un bonheur qui ne lasse point. C'est que parfois notre besoin d'aimer s'égare; c'est que notre cœur se donne alors à des objets qui n'en sont pas dignes, et reste tiède pour ceux qui devraient le posséder.

Dieu, la famille, la patrie, l'humanité, voilà les objets légitimes de notre amour, voilà l'ordre dans lequel ils y ont droit.

Mais souvent l'amour de Dieu n'occupe point dans le cœur de l'homme la place qui lui appartient; alors les facultés morales manquent à la fois de leur centre, de leur régulateur et de leur but suprême; alors l'âme reste sans force de réaction contre le malheur d'une affection déçue ou brisée, car l'activité du sentiment religieux est la seule consolation efficace dans les chagrins du cœur.

Quelquefois aussi, l'amour de la famille s'affaiblit; il se laisse dominer par des affections étrangères; il ne nous fait plus trouver le bonheur dans l'accomplissement des devoirs que nous imposent les liens du sang; alors l'activité des sentiments les plus naturels disparaît dans nos cœurs, et ceux-ci se trouvent vides et isolés aux jours de l'adversité, de la maladie ou de la vieillesse.

L'amour proprement dit, celui qui dans un autre sexe nous offre un attrait qui captive tout notre être, peut, en tant qu'il nous porte au mariage, être considéré comme appartenant aux affections de la famille; mais souvent il est pour notre cœur

une cause d'égarement des plus redoutables. L'amour est à la fois une émotion des sens, de l'intelligence et du cœur, parce que dans l'objet aimé la beauté, l'esprit et le caractère moral contribuent tous trois à l'exciter. Mais ce n'est point toujours la réunion de ces trois qualités qui nous donne de l'amour : souvent nous sommes captivés par la seule beauté, quelquefois par l'esprit, indépendamment du caractère. De pareilles amours sont passagères, parce qu'elles n'offrent point à nos facultés morales leur aliment nécessaire; elles peuvent changer d'objet bien des fois dans le cours de la vie, et le cœur finit par n'y plus trouver ces délicieuses émotions qui l'avaient charmé.

Parfois enfin, l'homme donne son cœur, non point aux personnes, mais aux choses inanimées; il se passionne pour la richesse de manière à la préférer à tout; l'or qu'il s'est acquis ne lui suffit jamais, toujours il s'efforce de l'augmenter, et toujours il poursuit une chimère, parce que la richesse ne peut satisfaire tous les besoins de l'âme. Mais dans cette poursuite effrénée qui absorbe l'homme tout entier, le cœur se dessèche, il perd les nobles sentiments dont son Créateur l'avait doué, et avec eux la faculté de goûter le bonheur qui devait être son partage. En général, lorsque l'amour de la créature n'est point sanctifié par l'amour de Dieu, lorsque nos affections terrestres ne sont pas conformes à nos devoirs, lorsqu'elles s'adressent à des objets indignes, alors notre besoin d'aimer a fait fausse route, nos facultés morales n'ont point l'activité à laquelle elles étaient destinées, elles ne nous donnent pas tout le bonheur auquel nous aspirons. Il arrive parfois que l'homme entré dans cette funeste voie ne sait plus en sortir, et qu'il se dégoûte successivement des divers objets qui l'avaient captivé; alors son cœur devient incapable de jouir, il est blasé.

Ce qui fait les hommes blasés, c'est pour le corps et pour l'esprit l'absence d'un vrai travail, c'est pour le cœur l'absence d'une activité complète et conforme à l'excellence de sa nature. C'est donc toujours le défaut d'une activité propre à lui faire accomplir la destinée à laquelle son Créateur l'appelle.

Lorsque l'homme est blasé à la fois par les sens, par l'esprit et par le cœur, il n'est plus capable de goûter aucune jouissance, la vie lui est à charge, il a *le spleen.*

L'éducation prévient cette triste maladie lorsqu'elle reste fidèle à sa mission ; car non-seulement elle donne à l'homme l'habitude d'un travail régulier du corps et de l'intelligence, mais encore elle provoque, elle entretient, elle excite pour la vie entière l'activité des facultés morales, en l'appliquant aux objets les plus dignes d'elle, à ceux qui peuvent satisfaire le cœur de l'homme dans ses plus hautes aspirations, et lui donner un bonheur qui ne finit point.

—

VI

POINT DE DÉPART, GRADATION ET ENCHAÎNEMENT DES EXERCICES

ART. 5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut ni lacune.

Notre organisme physique ne s'accroît que par une assimilation moléculaire dont les éléments sont imperceptibles pour nous, et c'est une suite de progrès insensibles, mais continus, qui change peu à peu le corps du nouveau-né en celui d'un homme fait. Il n'en est pas autrement de l'évolution de notre organisme intellectuel et de notre organisme moral : c'est par une série continue de progrès insensibles que notre esprit et notre cœur acquièrent peu à peu tout leur développement; *nihil fit per saltus.*

Nos facultés ne peuvent s'approprier que ce qui est dans la sphère de leur pouvoir actuel; cette sphère s'étend à chaque acquisition nouvelle; et c'est ainsi que chacun de nos progrès nous donne à la fois le pouvoir et le désir de réaliser le progrès suivant. C'est que l'organe, quelle que soit sa nature, ne peut agir que dans les limites de sa puissance actuelle.

Si donc vous voulez lui faire appliquer son activité en dehors de ces limites, vous le forcez à des efforts stériles qui n'amènent que le dégoût ou la fatigue. Si au contraire vous ne laissez point un champ suffisant à son activité, si vous le contraignez à la monotonie d'un exercice toujours le même et qui ne peut ajouter aucun progrès à son développement, vous éteignez cette activité en la privant de son but légitime, et vous ne produisez que l'ennui.

Pour que l'éducation trouve toujours le concours de la volonté et de l'activité de son élève, pour qu'elle lui fasse atteindre le but qu'elle lui propose, pour qu'elle le rende heureux, il faut d'abord qu'elle prenne pour point de départ l'état actuel de ses forces et de son développement, il faut ensuite qu'elle observe une sage gradation, un enchaînement continu dans la série des progrès qu'elle veut lui faire réaliser. Le point de départ, la gradation, l'enchaînement, voilà les conditions nécessaires de l'éducation du cœur et de l'esprit, comme de celle du corps.

Ces conditions ne pouvaient point être méconnues pour ce qui intéresse le développement physique; aussi nous dispenserons-nous de développer ici cette partie de notre sujet; quand nous appliquerons notre théorie à l'éducation physique de l'enfant, nous aurons cependant à faire voir combien on peut obtenir pour sa santé et pour ses forces corporelles en observant toujours ces conditions de tout développement organique.

Mais pour le travail de l'intelligence, l'éducation néglige bien souvent cette observation du vrai point de départ, de la gradation et de l'enchaînement des exercices :

On oublie que toute instruction doit être basée sur des idées intuitives, fournies par l'intuition des sens pour ce qui concerne le monde matériel et par l'intuition de l'âme pour ce qui concerne le monde moral. On ne descend point jusqu'aux éléments premiers des connaissances qu'on veut enseigner, ni jusqu'aux pouvoirs actuels de l'enfant qu'on veut instruire. On fait raisonner celui-ci sur des mots qui n'ont pour lui aucun sens précis; on lui fait comparer et généraliser des notions qu'il ne possède point encore complétement. En un mot, on semble ignorer que pour le conduire quelque part, il faut d'abord aller le prendre où il est; on ne commence pas par le commencement; on méconnaît le point de départ indispensable à un succès complet.

Le véritable point de départ n'est pas dans les livres, il est dans la nature; il n'est pas dans les mots, il est dans les choses; il n'est pas dans les discours du maître, il est dans l'expérience personnelle de l'enfant; il n'est pas dans ce qui le laisse distrait, il est dans ce qui attire son attention; il n'est pas dans ce qui lui est indifférent, il est dans ce qui l'intéresse; il n'est pas dans ce qui l'ennuie, il est dans ce qui lui fait plaisir.

Après avoir trouvé le point de départ des exercices, il faut observer leur gradation et leur enchaînement; et c'est encore là une condition de succès qui bien souvent manque aux études de l'enfance :

Nos facultés acquièrent peu à peu, par leur exercice et par leur perfectionnement, le pouvoir de franchir rapidement et sans s'y arrêter plusieurs degrés de cette échelle des progrès dont chaque échelon est un point d'arrêt nécessaire pour un esprit moins cultivé. Comme nous ne remarquons plus ces degrés intermédiaires, nous oublions leur existence, et nous les supprimons sans le savoir dans le travail intellectuel de nos enfants; c'est alors que nos leçons n'excitent chez ceux-ci aucune activité, ne leur causent aucun plaisir, ne leur font réaliser aucun progrès.

Pestalozzi avait surtout travaillé à rétablir cet enchaînement des idées dans l'enseignement primaire, et il y avait admirablement réussi pour les éléments des mathématiques ; nous nous sommes efforcé de compléter son œuvre en appliquant la loi de l'organisme aux autres branches de l'enseignement, et particulièrement à l'étude du langage, la plus importante à nos yeux pour le succès de l'éducation.

Dans le livre suivant, nous exposerons, avec les détails nécessaires, la marche d'un enseignement fidèle à cette loi de l'enchaînement des idées ; ici nous devons nous borner à quelques indications sur le travail qui nous y a fait parvenir.

Nous avions à chercher, pour les premières études, un ordre tel que l'élève pût, en général, par ses propres forces, passer d'une notion à la notion suivante, et s'élever ainsi du connu à l'inconnu. Pour découvrir cet ordre, nous avons étudié celui dans lequel se manifestent les goûts, les aptitudes, les pouvoirs intellectuels de l'enfant ; puis à cette étude tout expérimentale, nous avons joint l'étude historique de l'ordre dans lequel se sont succédé les progrès du savoir de l'humanité ; les résultats de ces deux ordres d'investigation se sont complétés, se sont corroborés mutuellement ; car l'enchaînement des idées est, dans la vie du genre humain comme dans celle de l'individu, la condition nécessaire des progrès et des conquêtes de l'intelligence. C'est ainsi que nous avons reconnu l'ordre dans lequel l'enfant doit aborder successivement les diverses branches d'étude, puis l'ordre qui doit présider aux divers exercices pour chacune d'elles, de manière à procéder du concret à l'abstrait, du particulier au général, de l'individu à l'espèce, de l'exemple à la règle, et de l'observation à la description ou à la définition.

La fidèle observation du point de départ, de la gradation et de l'enchaînement des exercices dans l'instruction de l'enfance, a pour l'éducation tout entière d'importants avantages que nous devons signaler :

Pour l'éducation intellectuelle : en maintenant l'activité des facultés, elle assure leur développement ; elle donne à l'enfant une instruction qui est bien à lui et qu'il ne perdra point, parce que son savoir sera mis en œuvre par ces mêmes forces qui l'ont conquis et qui ne cessent pas de s'exercer.

Pour l'éducation physique : elle permet seule de faire chaque jour, sans interrompre les études, une part suffisante aux exercices du corps. En effet, dans les études élémentaires où le point de départ et l'enchaînement des exercices sont mal observés, le temps consacré à l'instruction est bien loin d'y être utilement employé ; ainsi, lorsqu'un enfant de dix à quatorze ans passe huit ou dix heures par jour dans les classes ou dans les salles d'étude, croit-on peut-être que pendant tout ce temps son intelligence est active et appliquée à l'instruction qu'on lui présente ? Ce serait une immense erreur. Bien souvent l'esprit de votre élève est ou distrait par des pensées frivoles, ou engourdi par la fatigue et par l'ennui ; c'est peu de compter quatre heures ainsi perdues chaque jour pour son développement comme pour son bonheur. Cette inactivité de l'intelligence vient d'abord du défaut trop fréquent d'ordre et de gradation dans les notions qui constituent l'enseignement, défaut qui rend l'esprit de l'enfant incapable de se les assimiler par ses propres forces, et qui prive ainsi le jeune âge du plaisir qu'il trouverait dans un travail intellectuel à sa portée. Elle tient aussi à ce qu'en voulant donner trop de temps aux études de l'enfance, on excède les forces de l'intelligence à cet âge, et on laisse, sans le satisfaire, un besoin d'activité physique, besoin que l'élève apporte avec lui dans ses leçons, et qui l'empêche de leur donner son attention. Mais en observant le vrai point de départ et l'enchaînement des exercices, on fait de chaque heure de leçon une heure de travail réel pour l'intelligence de l'élève ; on lui épargne ainsi, avec beaucoup d'ennui, une grande perte de temps, et sans rien sacrifier de son instruction, on lui permet d'employer une partie de sa

journée aux excercices corporels nécessaires pour assurer sa force et sa santé[1].

Pour l'éducation morale enfin, l'observation du vrai point de départ et de l'enchaînement dans l'instruction de l'enfant dispose celui-ci à aimer, et les études, et les maîtres qui le font jouir des conquêtes de son intelligence; en restituant ainsi au travail de l'esprit l'attrait qui lui appartient naturellement, elle rend superflus nos dangereux moyens d'excitation, tels que la crainte, l'orgueil, l'ambition, et elle laisse à l'éducation morale le champ libre pour développer dans le cœur des élèves les sentiments chrétiens d'amour, d'humilité et de désintéressement.

L'importance du point de départ et de l'enchaînement a été méconnue dans l'éducation morale plus encore que dans l'éducation intellectuelle : on oublie que le développement du cœur a pour base l'intuition morale, qui seule donne à l'enfant l'expérience personnelle des sentiments d'amour, de reconnaissance, de confiance; on se borne à lui parler de ces vertus, au lieu de les lui faire éprouver[2]; puis on veut les mettre en œuvre quand elles n'existent point encore dans son âme, du moins avec le degré d'énergie nécessaire à la manifestation qu'on en attend. Cependant les actes de l'enfant n'ont aucune valeur pour son développement moral, s'ils ne sont un effet libre et spontané de ses propres sentiments; et l'on ne doit demander à ceux-ci, même indirectement, que des manifestations proportionnées à leur force actuelle. Eh bien! souvent on veut obtenir beaucoup plus, entraîné par le désir de réaliser promptement le type qu'on s'était formé, par l'espoir ordinairement chimérique de trouver dans le cœur d'un enfant ou d'en faire surgir tout à

[1] « Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres. »
(J.-J. ROUSSEAU, *Emile*, livre III.)

[2] « De même qu'une mère ne parle à son enfant des sons et des couleurs que lorsqu'il en a acquis l'idée par une expérience souvent répétée, de même elle ne lui parlera d'amour et de reconnaissance que lorsque souvent déjà il aura éprouvé ces sentiments dans son cœur. » (PESTALOZZI, *Livre des Mères.*)

coup des vertus toutes formées, par cette erreur enfin qui consiste à croire qu'il faut *demander le plus pour avoir le moins.* Lorsque par suite de cet entraînement on excite l'enfant à des actes que son cœur ne lui inspire point, il arrive de deux choses l'une : ou bien il résiste à toutes les excitations, il se roidit contre les sentiments au nom desquels on lui demande des sacrifices pénibles, et son cœur s'endurcit au lieu de se laisser pénétrer par de tendres affections ; ou bien l'enfant fait, soit par contrainte, soit par respect humain, ce qu'il voudrait ne pas faire, et il entre dans cette funeste voie d'hypocrisie qui est la mort du cœur.

Mais qu'on profite d'abord de chaque occasion pour donner au petit enfant l'intuition des sentiments moraux, qu'on exerce ensuite ces sentiments selon les circonstances, mais toujours dans la mesure de leur force, et on les verra s'accroître et se fortifier par chacun des actes qu'ils auront inspirés, en même temps que les penchants égoïstes refoulés par eux resteront affaiblis de leur défaite. Car si l'éducation du cœur ne peut commencer que par des intuitions morales, parce que celles-ci éveillent seules les sentiments et les vertus, elle ne peut se poursuivre que par une suite graduée d'exercices, toujours proportionnés à la force du sentiment qui doit servir de mobile.

Un point de départ approprié aux forces du sujet, une gradation et un enchaînement conformes à l'accroissement de ces forces, telles sont donc les conditions de succès dans l'éducation morale, comme dans l'éducation physique, comme dans l'éducation intellectuelle.

—

VII

DÉPÉRISSEMENT DES ORGANES

Art. 6. Le développement de l'organisme n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

On peut concevoir, dans la vie de l'être organisé, un moment où ses acquisitions balancent exactement ses pertes; mais la possibilité de cette exception ne détruit pas la règle que nous venons d'énoncer, règle qui se démontre *à priori* comme une conséquence des conditions mêmes de la vie organique, et qui se justifie constamment par l'observation des faits.

L'homme physique ne reste point ce qu'il est : il se renouvelle sans cesse par une assimilation qui, non-seulement répare ses pertes, mais encore augmente ses forces jusqu'au moment où commence le déclin de ses organes. Sous ce rapport, l'éducation ne peut pas se faire illusion ; elle sait bien qu'elle ne doue pas le corps du jeune homme de toutes les forces, de toutes les aptitudes dont il aura besoin dans la carrière qui l'attend ; elle compte pour les lui donner sur cette carrière elle-même, sur l'apprentissage corporel qui sera la conséquence de sa vie active, et qui, s'il développe heureusement certains organes, en laisse souvent affaiblir d'autres dans l'inaction.

L'homme intellectuel ne reste pas davantage ce qu'il est : il se renouvelle sans cesse par une assimilation d'idées qui augmente à la fois son instruction et le pouvoir de ses facultés ; mais aussi il est exposé à perdre peu à peu les idées restées sans emploi. L'intelligence a donc besoin de l'activité de ses

organes, non-seulement pour se développer, mais encore pour ne pas décliner. L'éducation semble méconnaître cette vérité lorsqu'elle se croit appelée à donner à l'homme pendant les années de la jeunesse toute l'instruction, tous les pouvoirs intellectuels dont il pourra avoir besoin dans le cours de sa vie.

Celui qui s'efforce de faire acquérir à l'enfant des connaissances dont il ne doit faire usage que beaucoup plus tard, et qui jusque-là ne seront jamais liées à son activité intellectuelle, les considère comme des pierres d'attente destinées à supporter un jour une voûte; mais l'organisme ne connaît pas les pierres d'attente; il n'admet que ce qui participe à sa vie, il rejette tout le reste; et sans cette vie, inséparable de l'usage, la force diminue, l'idée s'efface, le savoir se perd. Il est d'ailleurs impossible de prévoir les connaissances spéciales dont un homme aura besoin, et de les lui donner avec la précision nécessaire pour qu'elles soient applicables; les écoles professionnelles ont seules une semblable mission, encore ne peuvent-elles la remplir que dans une mesure très restreinte.

La prétention chimérique que nous combattons a souvent eu de déplorables effets pour les études de l'enfance; elle en a surchargé le programme de manière à compromettre à la fois le développement des facultés intellectuelles, la solidité de l'instruction acquise, et la santé des élèves.

Ce que nous demandons surtout à l'enseignement élémentaire, c'est d'exercer l'esprit de l'enfant, afin d'augmenter les divers pouvoirs qui le constituent, et de perfectionner ainsi des instruments que l'homme doit avoir toujours à sa disposition pour savoir observer, apprendre et agir.

Les connaissances positives sont sans doute indispensables, même pour le premier âge; mais elles le sont surtout comme moyen d'en acquérir d'autres. *L'essentiel*, disait Pestalozzi, *c'est que mes élèves apprennent à apprendre.*

Le savoir, qui doit être le partage de l'enfance, résultera nécessairement de l'exercice des facultés, pourvu que les objets

de cet exercice soient pris dans toutes les directions essentielles où l'esprit humain s'est avancé à la conquête de la science; et c'est là ce qui lui donnera le caractère de généralité qui lui convient et qu'on devrait chercher à conserver jusqu'aux approches de la jeunesse.

Envisagées à ce point de vue, les études générales sont une gymnastique de l'intelligence, et c'est pourquoi elles rendent l'homme capable de toute instruction spéciale, et par conséquent de toute carrière. Le langage est en quelque sorte le point central de ces études; il n'est pas seulement l'expression de la pensée, il en est aussi le véhicule et l'organe, il est l'instrument nécessaire de son complet développement; voilà ce qui fait des études classiques un moyen d'éducation que rien ne saurait remplacer, et dont l'emploi doit être continué pour chaque élève aussi longtemps que le permettent les exigences de sa position.

L'homme moral ne reste point ce qu'il est : il change, non-seulement parce que toujours il éprouve quelque influence des changements de l'homme physique et de l'homme intellectuel, mais aussi parce que les sentiments de la vie morale, s'ils ne se fortifient par l'exercice, s'affaiblissent par l'inaction. Si nous pouvons en général compter sur le caractère d'un homme que nous avons connu, c'est que l'activité de ses sentiments bons ou mauvais, devenue pour lui un goût, une habitude, un besoin, se présente à nous comme un gage ordinairement suffisant de leur durée et même de leurs progrès. Ce n'est point sur un état stationnaire que nous comptons alors; c'est sur la direction dans laquelle se développe la vie morale. Chaque jour le cœur se perfectionne si ce sont les bons sentiments, chaque jour il se corrompt si ce sont les mauvais qui dominent en nous comme mobiles de la volonté; et il faut des circonstances exceptionnelles pour opérer sur le développement moral de l'homme quelqu'une de ces révolutions soudaines et étonnantes qui parfois en changent la direction.

La vie morale de l'enfance ne saurait être celle de la jeunesse

ou de l'âge mûr : les idées, les sentiments, les passions, les devoirs, la vie intime et la vie sociale, tout change avec les années; et la moralité d'un enfant, quelle que soit son importance pour le présent et pour l'avenir, n'est point toujours une garantie complète de sa moralité future.

L'éducation ne doit donc pas se borner à établir dans la vie de l'enfance la moralité de fait, car celle-ci pourrait disparaître plus tard avec les circonstances particulières auxquelles elle était appropriée. Elle doit encore et surtout mettre en œuvre et développer dans le cœur de l'enfant les forces morales qui, pour toute sa vie, le soutiendront contre la tentation, l'affermiront dans le devoir, lui feront préférer le bien au mal; et ces forces, elle doit s'appliquer à les exercer, de manière que leur activité devienne pour lui une habitude, un besoin, une condition de bonheur.

Mais quelles sont ces forces qui, à tout âge et dans toute condition, peuvent pousser l'homme à l'accomplissement du devoir comme à son bien suprême? ce sont l'amour, la reconnaissance, la foi, la justice, en un mot les facultés morales, ces traces de l'image de Dieu dans l'âme humaine; l'éducation doit les exercer dès la première enfance; elle doit imprimer à leur activité, à leurs progrès, un élan qui ne s'arrête plus; elle doit leur donner un but plus élevé, un fondement plus solide que les intérêts passagers de cette vie; elle doit, par la divine influence de l'Evangile, en faire des vertus religieuses, des vertus chrétiennes.

En assurant aux divers organes une activité continue, l'éducation contribue puissamment à prévenir leur dépérissement, qui souvent n'est que la conséquence de leur inaction.

Ainsi, l'inaction d'un organe physique diminue pour lui le flux de matière assimilable auquel il devait son accroissement; souvent même, avec le temps, elle finit par le tarir entièrement. Alors, non-seulement il n'y a plus d'assimilation pour cet organe, mais encore il commence à y avoir pour lui une sorte de désassimilation : il se dépouille peu à peu de ce qu'il avait

acquis, et il diminue en volume comme en force. Cette désassimilation est bien évidente dans le phénomène si fréquent de l'amaigrissement, et dans celui bien connu, quoique plus rare, du décroît des membres.

Ainsi l'inaction des facultés intellectuelles ou morales produit, pour l'intelligence ou pour le cœur, des effets analogues à ceux qui résultent, pour le corps, de l'inaction des organes physiques. Pour l'intelligence, voyez ce que deviennent la réflexion, le jugement, la faculté d'abstraire, lorsque ces divers pouvoirs de l'esprit sont restés longtemps sans exercice. Pour le cœur, remarquez combien s'affaiblissent la foi, le respect, la bienfaisance, lorsque pendant de longues années ces sentiments n'ont déployé aucune activité.

Ce dépérissement des organes, qui résulte de leur inaction, peut conduire l'homme à une vieillesse anticipée; de même que l'exercice qui maintient leur pouvoir peut le faire parvenir à un âge avancé sans qu'il subisse encore les infirmités qui en sont la conséquence ordinaire.

Il dépend donc de nous, jusqu'à un certain point, de reculer le moment où nous dépérirons sous les atteintes de la vieillesse; mais à cet égard notre pouvoir est bien limité, et tôt ou tard, quoi que nous fassions, les glaces de l'âge commenceront à nous dépouiller de ce que nous avions acquis.

L'organisme physique est le premier à déchoir, et il peut tomber dans la décrépitude sans que l'intelligence ait encore rien perdu de son pouvoir. Souvent cependant, celle-ci souffre de l'affaiblissement du corps, quelquefois même elle est réduite à une impuissance qui rappelle le premier âge de la vie.

Mais les sentiments du cœur peuvent survivre aux forces du corps et même aux facultés de l'intelligence; il est vrai que dans une extrême vieillesse ils paraissent souvent altérés par suite de la solidarité qui unit le développement moral à celui du corps et de l'esprit; il est vrai qu'alors on remarque parfois une recrudescence d'égoïsme ou de mauvaise humeur, en

même temps qu'une diminution dans la force et dans la durée des impressions morales. Cependant on aurait tort d'en conclure qu'il y a dépérissement des facultés morales elles-mêmes, car celles-ci reparaissent par moments avec tout leur éclat, et brillent souvent jusque sur un lit de mort. C'est surtout le sentiment chrétien qui peut en nous survivre à tout le reste; c'est pour lui que l'intelligence retrouve des idées et la bouche des paroles, lorsqu'elles n'en ont plus pour les choses d'un monde qui va finir.

La vieillesse n'est donc une cause fatale, inévitable de dépérissement, que pour nos organes physiques. Elle respecte souvent l'intégrité de nos facultés intellectuelles, lorsque nous avons continué à les exercer sans en abuser; et si malgré nos soins notre intelligence s'affaiblit dans un âge avancé, c'est par un effet de cette influence mystérieuse que dans l'organisme humain le corps exerce sur l'esprit. Enfin le dépérissement causé par la vieillesse peut bien troubler l'exercice de nos facultés morales, mais il n'atteint pas ces facultés elles-mêmes; notre développement moral est notre bien le plus assuré, parce qu'il est le plus indépendant de ces forces corporelles qui ont pour chacun de nous un terme fatal.

Ces considérations permettent de préciser l'étendue et les limites du pouvoir de l'éducation pour prévenir le dépérissement des organes; et par éducation nous n'entendons point ici seulement l'influence qu'on exerce sur nous pendant notre premier âge, mais encore l'ensemble des moyens par lesquels nous pouvons nous-mêmes travailler à notre développement pendant tout le cours de notre vie.

L'éducation peut retarder le dépérissement de nos organes physiques. Elle peut non-seulement retarder, mais souvent même empêcher le dépérissement de nos organes intellectuels. Elle peut et elle doit, non-seulement empêcher le dépérissement de nos organes moraux, mais encore poursuivre leur développement jusqu'à l'heure de notre mort.

Une fois qu'on a reconnu l'existence d'un organisme intel-

lectuel et d'un organisme moral, on comprend mieux ce que c'est que la vie et la mort, non-seulement pour le corps, mais aussi pour l'intelligence et pour l'âme.

Au point de vue physique, la vie est l'apanage de tout être organisé : elle anime la matière de la plante la plus rudimentaire, comme elle anime le corps de l'animal ou le corps de l'homme ; elle est une force mystérieuse, incompréhensible pour nous, qui donne à chaque organe son activité, et les réunit tous dans une action commune d'assimilation.

La mort est la cessation de cette force et de ses effets, par conséquent l'inactivité de chaque organe, son isolement, sa décomposition.

La vie et la mort du corps sont des mystères insondables, malgré l'expérience journalière que nous en faisons ; mais ce sont des phénomènes qui tombent sous nos sens, dont nous avons une idée claire et précise, et qui par là peuvent nous aider à comprendre la vie et la mort même dans une sphère plus élevée.

Au point de vue intellectuel, la vie n'apparaît que dans le règne animal, et ce n'est que chez l'homme qu'elle se présente avec toute la plénitude des caractères que nous lui connaissons. La vie de l'intelligence, c'est une force qui donne à chaque faculté son activité pour la production ou l'assimilation des idées, et qui les réunit toutes dans l'unité du *moi* comme dans leur centre indivisible. L'intelligence est servie par le corps; aussi la vie intellectuelle de l'homme n'est-elle point indépendante de l'intégrité de sa vie physique; c'est pourquoi souvent on peut attribuer à la maladie des organes corporels ces maladies de l'intelligence qu'on nomme crétinisme, imbécillité, démence.

Cependant la vie intellectuelle est aussi exposée à des vicissitudes indépendantes de l'état du corps. Les facultés de l'intelligence laissées inactives s'affaiblissent graduellement, et peuvent finir par perdre toute leur puissance. C'est ce qui arrive à l'homme qui se contente de vivre de la vie de la brute

et qui s'en fait une longue habitude ; sa vie intellectuelle finit par disparaître entièrement.

La mort de l'intelligence, c'est l'inactivité des facultés, leur isolement, leur disparition.

Au point de vue moral, la vie n'appartient sur la terre qu'à l'être créé à l'image de Dieu. La vie morale, ou la vie de l'âme, c'est l'activité des facultés morales : la foi, l'amour, la justice, etc., qui chez l'homme ne sont que les images des perfections éternelles de son Créateur ; puis c'est leur travail combiné pour la production ou l'assimilation des sentiments ; c'est enfin la convergence de tous ces sentiments vers Dieu comme vers leur centre, leur principe et leur fin. C'est donc par la vie de l'âme que l'homme s'unit à Dieu en s'élevant du fini à l'infini, du temps à l'éternité.

De même que la vie du corps s'entretient par l'exercice des organes physiques, et la vie de l'intelligence par l'exercice des facultés intellectuelles, de même la vie de l'âme s'entretient par l'exercice des facultés morales, et tout particulièrement par la prière que le cœur adresse à son Dieu. Mais les facultés morales qui sont laissées dans l'inaction perdent peu à peu leur puissance ; elles ne peuvent plus s'élever jusqu'à Dieu et à l'éternité, et la vie de l'âme finit par disparaître.

La mort de l'âme, c'est l'inactivité des facultés morales destinées à l'unir à son Créateur ; c'est l'isolement de l'âme par rapport à Dieu, son premier principe et sa dernière fin.

Après la mort du corps, tout ce qui avait été l'objet de l'activité des facultés humaines a disparu, excepté Dieu et le monde moral ; alors l'âme ne peut plus trouver de bonheur que dans la vie morale. Lors donc que cette vie lui manque, quel est le sort qui attend l'âme désillusionnée et privée de tous les objets auxquels elle s'était attachée ?

Mais aussi l'âme pieuse, délivrée de tout sujet d'égarement et d'angoisse et de douleur, entrant en communion avec son Dieu, réalisant dans le sein de ce bon père un développement nouveau et en quelque sorte un complément d'éducation, de

manière à embrasser par son intelligence l'intelligence suprême et par son amour l'amour infini, cette âme, disons-nous, doit goûter une félicité dont toutes nos aspirations terrestres les plus élevées ne nous font entrevoir qu'une ombre légère.

Ce que la Bible nomme enfer et paradis n'est donc pour l'homme que la conséquence naturelle et nécessaire de son état moral. Voilà pourquoi l'Evangile nous dit que la foi religieuse est la condition du bonheur de l'âme dans une autre vie; voilà pourquoi il nous enseigne que l'ouvrier de la onzième heure est reçu comme les autres, c'est-à-dire qu'il n'est jamais trop tard pour donner notre cœur à Dieu.



LIVRE II

ÉDUCATION INTELLECTUELLE

I

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE EN GÉNÉRAL

L'éducation du corps, celle de l'esprit et celle du cœur sont tellement liées qu'il est impossible de traiter l'une d'elles sans s'occuper en même temps des deux autres ; et quelle que soit celle par laquelle on commence, on éprouve la même difficulté, difficulté que nous avons cherché à atténuer en écrivant le livre qui précède.

Si nous donnons la première place à l'éducation intellectuelle, ce n'est point que nous la jugions la plus importante ; c'est au contraire afin de pouvoir traiter plus librement l'éducation physique et surtout l'éducation morale.

Les classes de la société vouées aux professions dites libérales, voient dans l'instruction des enfants la condition essentielle de leur réussite dans le monde ; et souvent elles sacrifient à cette instruction, soit le développement physique en ne lui consacrant point le temps et l'exercice qu'il réclame, soit le développement moral en le faussant par l'excitation donnée à des sentiments mauvais qu'on prend pour mobiles dans l'enseignement.

La méthode que nous exposons ne comporte point ces sacrifices; elle n'autorise point ces concessions; elle exige pour l'éducation morale et pour l'éducation physique tout ce qui leur est dû. Mais en même temps elle fonde l'éducation intellectuelle sur l'activité naturelle des facultés, et par là elle la met dans des conditions de réussite telles, que toutes les exigences de la culture de l'esprit jointe à une instruction solide et étendue peuvent être satisfaites, sans qu'il en coûte rien aux autres parties de l'éducation.

Voilà ce que nous avons voulu montrer tout d'abord, voilà pourquoi nous commençons par traiter l'éducation intellectuelle.

Pour être complet, le développement de l'intelligence doit comprendre : 1° l'exercice des facultés intellectuelles; 2° l'acquisition des connaissances; 3° leur application.

L'exercice des facultés résulte sans doute, dans une certaine mesure, de l'acquisition des connaissances; car l'enfant ne peut apprendre réellement quelque chose qu'en exerçant son attention, sa mémoire, son jugement, etc. Cependant l'enseignement, lorsqu'il est dirigé dans le but unique de doter un élève des connaissances qu'on lui croit nécessaires, peut laisser plusieurs des facultés sans un exercice suffisant pour leur faire acquérir toute la puissance dont elles auront besoin. Alors le développement des pouvoirs intellectuels demeure incomplet et sans harmonie. C'est par un effet de ce vice de l'éducation que tant d'hommes ne parviennent point à conquérir dans le monde la position à laquelle les circonstances et leur aptitude naturelle auraient pu les appeler. On leur a donné de l'instruction plutôt que le pouvoir de s'instruire par eux-mêmes; on les a initiés à quelques-unes des directions dans lesquelles se déploie l'activité de l'esprit humain, et ils y sont en quelque sorte emprisonnés; les autres directions leur restent fermées; ils ne peuvent ni les comprendre ni les aimer, ils sont sans point de contact avec elles, parce qu'elles exigent le travail de certaines facultés qui n'ont point été développées dans leur esprit.

Il faut donc un plan d'éducation qui assure à chaque faculté un exercice suffisant pour lui faire acquérir la puissance qui lui appartient dans l'harmonie du développement intellectuel. Pestalozzi est le premier qui ait pleinement reconnu cette nécessité et qui ait fait de l'exercice de toutes les facultés la condition essentielle de son système d'enseignement.

L'exercice des facultés n'exige point qu'on lui consacre un temps spécial, car il ne peut pas être séparé de l'acquisition des connaissances qui en est la conséquence nécessaire. Mais quand nous exposerons le plan et la méthode qui doivent présider à l'instruction de l'enfance, nous aurons à prouver qu'ils assurent à chaque faculté l'exercice dont elle a besoin.

Si l'on reconnaît assez généralement l'importance d'une instruction acquise dès le premier âge, on se méprend souvent sur sa véritable utilité. On considère trop le savoir de l'enfant comme un instrument qu'il conservera tel quel pour l'employer quand il sera devenu homme; on cherche même à prévoir quelle sera sa carrière dans le monde, afin de le munir d'avance des connaissances dont il aura besoin [1].

Nous avons reconnu cependant que le savoir de l'enfant ne peut pas rester stationnaire; il faut qu'il se développe avec l'intelligence pour continuer à vivre de la vie de l'organisme, en sorte que dans l'homme fait il n'est plus ce qu'il était dans l'enfant; celui qui n'apprendrait plus rien en sortant des mains d'un instituteur risquerait fort d'oublier ce qu'il a appris. Si

[1] «Le système d'instruction, suivant lequel on croit pouvoir approvisionner dans les années de la jeunesse toutes les connaissances dont le besoin pourra se faire sentir pendant tout le reste de la vie, est comparable aux préparatifs d'un homme qui, voulant se bâtir une maison, entasserait sur la place destinée à cette construction du bois, des pierres, du sable, des briques, etc., sans s'être auparavant rendu compte de l'emploi qu'il aurait à faire de ces matériaux. Guidé par une connaissance confuse de leur utilité en pareille occasion, mais n'en ayant réglé la disposition et la quantité d'après aucun plan, il se trouverait peut-être engagé plus tard, par le désir de les utiliser, à tracer, au contraire, son plan d'après ses approvisionnements. »

(Pichard, *Essai sur les notions radicales*, t. I, p. 107. — Paris, 1834, chez Johanneau.)

l'enfant doit apprendre dès ses premières années, c'est surtout pour se mettre en état d'apprendre encore, d'apprendre par lui-même et d'apprendre toujours. C'est ce que Pestalozzi exprimait en disant : *L'important, c'est d'apprendre à apprendre.*

D'ailleurs il est impossible de prévoir quelles seront les connaissances dont l'enfant aura besoin lorsqu'il sera devenu homme ; quand bien même nous connaîtrions d'avance sa carrière, encore ne saurions-nous pas quelles seront vingt ans plus tard les exigences de cette carrière ; et quand bien même nous connaîtrions ces exigences, encore se présenterait-il mille circonstances imprévues qui exigeraient de notre élève quelque nouvelle investigation.

Notre plan d'études pour le premier âge doit donc comprendre tous les éléments premiers des connaissances humaines, éléments qui, comme nous le verrons, ont leur germe dans l'activité naturelle des facultés de l'enfant, se développeront par cette activité même, et mettront plus tard notre élève en état de faire lui-même son chemin, dans la direction qui conviendra le mieux à ses goûts, à sa capacité et à sa position.

Cette instruction tout à fait générale est également nécessaire à tous les enfants, et leur convient jusqu'à l'âge de dix ou douze ans ; nous l'appellerons instruction élémentaire ; c'est à elle presque exclusivement que Pestalozzi a appliqué sa méthode.

Mais après cette première période, des exigences diverses commencent à se montrer, et il est nécessaire de distinguer les élèves selon la nature du travail qui les attend, afin de donner au développement de chacun la direction plus spéciale qui lui convient. C'est alors que ceux qui doivent vivre d'un travail corporel donnent plus de temps à l'exercice de leurs forces physiques, et bornent leur instruction aux connaissances positives qu'ils pourront appliquer dans la profession dont bientôt ils commenceront l'apprentissage.

Mais ceux qui se vouent plus particulièrement au travail de l'intelligence ont encore besoin de bien des années d'études

générales avant de commencer leur instruction professionnelle. Leurs études, il est vrai, n'ont pas ce caractère de généralité absolue qui distinguait la première période; elles commencent à se spécialiser dans une certaine mesure en vue des diverses spécialités qui existent parmi les carrières savantes : elles sont plutôt classiques pour les carrières littéraires, plutôt scientifiques pour les carrières industrielles. En même temps la méthode se modifie et devient graduellement philosophique, parce que l'enseignement peut désormais s'appuyer sur des idées générales qui manquaient à la première enfance; grâce à cette modification, l'instruction prend une marche plus rapide, et ses diverses parties, s'éclairant d'un nouveau jour, s'unissent pour former un tout bien ordonné.

L'application des connaissances est une partie fort importante et souvent négligée de l'éducation intellectuelle. Nous pouvons avoir beaucoup d'instruction, et ne point savoir en tirer parti dans les occasions où elle nous serait utile ; l'application des connaissances exige un travail spécial des facultés, dont tous les hommes ne sont pas également capables parce qu'ils n'y ont pas été également habitués. Ce n'est point seulement pour la profession de notre âge mûr que le savoir est utile, c'est aussi pour les actes de notre vie d'enfant; et il faut que l'enfant s'accoutume de bonne heure à utiliser ce qu'il sait, afin de savoir toujours saisir le côté pratique et applicable de ses connaissances.

L'utilité, d'ailleurs, est une des faces de la science qui la lient le plus intimement à la nature humaine, qui lui donnent le plus d'intérêt et de vie; dépouillées de ce point de vue, les connaissances qu'on veut inculquer aux enfants restent stériles; elles sont là comme des pierres d'attente destinées à supporter un jour une voûte; mais, dans le développement intellectuel, l'application est liée au savoir par cet enchaînement de l'organisme qui ne comporte ni lacune ni temps d'arrêt; ainsi les connaissances qu'on n'applique pas s'effacent graduellement, et le jour où l'on voudrait les appliquer, on ne les possède

plus, du moins à cet état d'actualité et de vie, hors duquel elles ne portent pas leurs fruits.

De même donc que nous n'avons point séparé l'exercice des facultés de l'acquisition des connaissances, de même nous ne séparerons point le savoir de l'enfant des applications qu'il en peut faire. A chaque connaissance acquise par notre élève, nous joindrons immédiatement ses applications, et nous ne les lui indiquerons que lorsqu'il ne pourra pas les trouver lui-même. Par là nous augmenterons encore l'attrait qu'offre à l'enfant toute étude appropriée à l'activité naturelle de ses facultés.

Cette activité doit se déployer dans toutes les directions nécessaires à un développement complet, afin d'exercer également toutes les facultés ; l'enseignement donc ne doit négliger aucune branche essentielle du savoir, il ne doit donner à aucune d'elles une extension excessive par rapport à l'ensemble de l'instruction qui peut résulter de ses efforts. Pour atteindre ce but, il faut que nous nous proposions un type à réaliser, et que nous l'ayons constamment devant les yeux. Ce type n'est autre chose que notre idéal de l'homme intelligent et instruit ; il nous est fourni par la connaissance de tous les progrès que l'humanité doit à l'activité des facultés intellectuelles qui appartiennent à sa nature.

Mais ce type général comprend des types particuliers, de même que le développement général de l'humanité comprend des développements particuliers, selon les temps, les lieux et les diverses positions sociales.

Comme l'éducation doit chercher à former un homme avant de travailler à former un médecin ou un ingénieur, elle doit s'attacher d'abord à réaliser le type général de l'humanité ; c'est donc ce type général qui servira en quelque sorte de modèle à l'enseignement élémentaire, afin que celui-ci donne à l'enfant le développement général qui peut et qui doit appartenir à chaque individu, et qui, au point de vue intellectuel, constitue l'homme accompli dans sa position, quelle qu'elle soit.

Cependant l'éducateur ne peut pas s'en tenir longtemps à ce type tout à fait général; il est obligé de le particulariser graduellement pour l'adapter aux conditions dans lesquelles son élève est appelé à vivre et à travailler ; mais il n'adopte définitivement un type particulier que lorsque commence l'instruction professionnelle.

Le type est donc nécessaire pour nous donner un idéal à réaliser, pour nous montrer sans cesse le but vers lequel nous devons tendre, et pour nous empêcher d'en dévier. Mais il nous montre les résultats de la culture intellectuelle considérés dans leur ensemble, et non point les éléments simples dont le développement a produit ces résultats ; il nous signale le but, sans nous indiquer les moyens d'y parvenir.

Nous savons que pour obtenir un développement complet, qui prépare notre élève à tout ce que les circonstances pourront exiger de son activité intellectuelle, nous devons cultiver en lui tous les éléments premiers des connaissances humaines; nous devons donc rechercher quels sont ces éléments.

Nous avons vu que c'est l'intuition qui, avec le concours des notions innées, nous fournit nos premières idées; c'est donc dans les données de l'intuition que nous trouverons les premiers éléments de nos connaissances. Les données de l'intuition morale seront examinées lorsque nous étudierons l'éducation morale; celles de l'intuition sensible doivent seules nous occuper ici.

Les idées intuitives spéciales que nous devons à l'odorat, au goût et au toucher, malgré leur utilité pratique et le secours qu'elles apportent à quelques sciences, ne constituent pas des objets d'étude particuliers ; elles ne sont les éléments essentiels d'aucune branche des connaissances humaines; nous pouvons les écarter.

Il n'en est pas de même de celles que nous devons au sens de la vue. Celles-ci fournissent à nos connaissances deux éléments essentiels, qui sont la forme et le nombre. Les premières impressions que reçoivent nos yeux sont produites par la lu-

mière et les couleurs, et c'est le contraste entre des surfaces diversement éclairées qui nous fait connaître les limites et par conséquent la forme des corps. Puis quand nous considérons plusieurs corps sous un rapport d'identité quelconque, nous en faisons des unités de même espèce, nous les comptons, nous en déterminons le nombre. Le nombre et la forme sont non-seulement des éléments essentiels de nos connaissances, mais ce sont des éléments susceptibles d'être cultivés isolément, et dont le développement nous est nécessaire, soit pour les besoins ordinaires de la vie, soit pour l'étude de la plupart des sciences.

Le nombre, d'abord concret, puis abstrait, puis représenté par les chiffres et par les notations algébriques, est la base de toutes les sciences de calcul.

La forme, considérée sous le rapport du beau, conduit au dessin et aux beaux-arts qui en dépendent.

La forme abstraite, considérée sous le rapport du vrai, est la base de la géométrie.

Le nombre et la forme, étudiés dans leurs diverses combinaisons, donnent lieu à toutes les sciences mathématiques.

Enfin les mathématiques, appliquées aux notions expérimentales que nous avons de la lumière, de la chaleur, de la pesanteur, etc., constituent toutes les sciences physiques.

Le nombre et la forme sont donc deux éléments simples de nos connaissances, qu'il est nécessaire de développer dans tout enseignement élémentaire.

Il nous reste à examiner les éléments d'instruction que nous devons au sens de l'ouïe; et d'abord remarquons que l'étude du son considéré en lui-même, n'est que l'une de ces applications des mathématiques, dont nous avons déjà parlé.

La haute importance de l'ouïe pour notre développement réside dans notre faculté d'entendre la parole articulée. La parole d'autrui n'est sans doute pas indispensable à la formation de notre pensée; l'exemple des sourds-muets le prouve. Elle en est cependant le moyen naturel : c'est en entendant parler,

que l'enfant apprend à parler; et c'est en se formulant par le langage, que la pensée se fixe, se fortifie et se développe. Le langage n'est donc pas seulement l'expression de la pensée, il en est en même temps le moyen, le véhicule et l'instrument; c'est en lui que réside l'élément logique de notre instruction.

Pour analyser la pensée, nous ne pouvons la saisir que dans le langage qui l'exprime ; l'étude du langage est donc la base de la psychologie et de toutes les sciences philosophiques.

Le langage se présente encore à nous sous le rapport du beau; ainsi, dans la littérature, dans la poésie surtout, nous en apprécions la forme aussi bien que le sens. La musique aussi est un langage, dans lequel prédomine le point de vue du beau; elle n'exprime point toute la pensée, mais seulement les dispositions morales dont notre âme est affectée; son mérite consiste à évoquer les sentiments de notre cœur avec une énergie, à les peindre avec une vérité de nuances, qu'aucun autre langage ne saurait exprimer [1].

Le langage est pour nous non-seulement un important objet d'étude, mais encore le moyen nécessaire de toute étude. Voilà pourquoi, dans le domaine de l'intelligence, il peut être considéré comme le point essentiel de notre instruction, comme le centre de notre développement, et souvent comme la mesure de notre capacité.

Qu'on veuille bien maintenant examiner chacune des branches des connaissances humaines, et toujours on trouvera que la notion spéciale qui la caractérise y est mise en œuvre à l'aide des mathématiques ou des sciences philosophiques, c'est-à-dire à l'aide de l'instruction qui résulte de l'étude du nombre, de la forme et du langage.

Le nombre, la forme et le langage, voilà d'après Pestalozzi les seuls éléments premiers de toutes nos connaissances. Pour que cette assertion soit juste, il faut la dépouiller de ce qu'elle

[1] « La musique fait plus que rappeler le passé; il apparaît quand elle l'évoque, semblable aux ombres de ceux qui nous sont chers, enveloppé d'un voile mystérieux et mélancolique. » (Mme DE STAEL, dans *Corinne*.)

a de trop absolu, et la modifier en disant que ce sont les seuls éléments qui, considérés en eux-mêmes, soient susceptibles d'être l'objet d'une étude élémentaire, indispensable à tous les hommes, et nécessaire pour aborder toutes les sciences.

Cette idée n'a point été pour Pestalozzi une vaine théorie; elle lui a servi de guide pour choisir et diriger les exercices intellectuels de l'enfant pendant ces premières années où un enseignement régulier serait prématuré, et où cependant la libre activité d'une jeune intelligence peut lui faire acquérir des idées et une capacité d'esprit qui lui seront plus tard d'un grand secours.

Dans un autre chapitre nous montrerons en quoi consistent ces exercices; mais nous devons d'abord essayer de donner à nos lecteurs une idée générale de la méthode d'enseignement.

II

DE LA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT

Si par méthode on entend tout moyen employé systématiquement pour instruire les enfants, la méthode varie selon l'objet de l'enseignement et selon le nombre des élèves qui le reçoivent. A ce point de vue il n'y a pas de méthode générale, et nous devons renvoyer le lecteur aux chapitres de cet ouvrage qui traitent des diverses branches d'instruction; nous y exposons pour chacune d'elles la méthode à suivre, soit que l'enseignement se donne à un seul enfant, soit qu'il s'adresse à une classe entière.

Mais il existe des règles générales qui s'appliquent également

à tous les objets d'étude et à toutes les circonstances particulières dans lesquelles l'instituteur peut se trouver; ce sont elles qui constituent pour nous la méthode générale dont nous avons à nous occuper ici.

Cette méthode n'est autre chose que l'ordre à suivre dans la mise en activité des facultés de l'enfant, dans les objets qu'on expose à son observation, dans les idées qu'on soumet à son pouvoir d'assimilation; c'est l'ordre naturel qui préside au développement de son organisme; c'est l'ordre dans lequel se manifestent ses goûts et ses besoins intellectuels ainsi que ses divers genres de capacité; c'est enfin l'ordre suivi par l'humanité pour réaliser ses progrès de tout genre. Cet ordre est un, universel; il ne peut donc y avoir qu'une seule méthode générale de laquelle doivent dériver les différents modes de procéder que nécessite la diversité des branches d'enseignement, des individualités, et de toutes les circonstances spéciales de but ou de moyen dans lesquelles l'éducation peut se trouver.

Nous croyons devoir citer une page de Pestalozzi, dans laquelle il cherche à donner une idée de l'unité et de la généralité de la méthode :

« N'existe-il pas un point de départ général et primitif de toute culture? un point de départ duquel sortirent dès le premier jour de la création du genre humain les germes de tout son savoir et de toute son activité, duquel surgit le développement qui amena toute découverte et toute science, tout savoir-faire et tout art, toute coutume et toute institution? un point de départ derrière lequel il n'y a plus rien et il ne peut y avoir plus rien, dans lequel tous les éléments de la culture se trouvent *en puissance d'être*, duquel tous les objets et tous les moyens de l'enseignement rayonnent comme des directions diverses qui doivent être embrassées graduellement? Ce point de départ devrait nécessairement exister dans la nature humaine, dans ses facultés essentielles, dans ses dispositions immuables. Il serait donné à chaque enfant comme il fut donné

au premier homme; et chaque enfant devrait commencer comme le premier homme commença[1]. »

Le point de départ dont parle Pestalozzi est le premier élément, la première condition de cet ordre qui pour nous constitue la méthode; l'instituteur ne peut rien sans l'avoir trouvé et adopté; aussi devons-nous donner ici les explications nécessaires à cette recherche.

Pour trouver le point de départ absolu du développement d'un enfant, il faudrait remonter à sa naissance. L'enseignement n'est point appelé à reprendre les choses de si haut; aussi ne peut-il adopter qu'un point de départ relatif: ce sera pour chaque enfant le point où son travail intellectuel est déjà parvenu, ce sera pour chaque science les idées intuitives qui lui servent de prémisses. Examinons successivement, sous ces deux points de vue, ce qu'il faut faire pour reconnaître le point de départ.

Pour pouvoir constater le point auquel est parvenu le développement d'un enfant, il faut bien connaître la marche de ce développement; il faut remonter par la pensée aux premiers actes par lesquels il s'est manifesté, et suivre la chaîne de leurs progrès successifs. Cette évolution des pouvoirs de l'intelligence a été exposée dans la première partie de cet ouvrage (ch. III); nous n'avons donc pas à y revenir ici.

Pour l'instituteur qui connaît cette marche, il n'est point difficile de se rendre compte, dans un moment donné, de l'état de développement de l'esprit d'un enfant. Il suffit de le mettre à l'œuvre; de le faire observer, comparer, juger et parler; mais il est essentiel de s'assurer que ses paroles correspondent bien à des idées qui lui appartiennent, qu'elles expriment ses propres observations, ses propres jugements, que ce n'est point sa mémoire seule qui a été exercée. Alors on le voit en quelque sorte élaborer des idées; on reconnaît la puissance de son attention, de sa mémoire, de sa réflexion, de son jugement; on

[1] Pestalozzi, *Wochenschrift für Menschenbildung*, t. I, p. 188.

apprécie par la forme de son langage son pouvoir d'abstraction; on découvre en même temps ses idées déjà acquises, et les rapports qui les coordonnent dans sa mémoire.

Un pareil examen ne peut guère être fait par chaque instituteur et pour chaque enfant; aussi bien n'est-il nécessaire que dans des cas exceptionnels, c'est-à-dire lorsqu'une première phase de développement a manqué, lorsqu'elle a été faussée, lorsqu'elle n'est point en harmonie avec celle qui doit suivre. C'est alors qu'on voit des enfants ne montrer pour l'étude que du dégoût, n'y faire aucun progrès, et paraître incapables d'apprendre. C'est alors qu'il est nécessaire de rechercher avec soin le point où en est resté le développement de leurs facultés, afin d'y revenir, et d'y retrouver cette activité d'esprit qui produit seule un travail agréable et fructueux.

Dans les cas ordinaires, l'enseignement prend les choses par le commencement; il s'adresse à des enfants qui n'ont encore été développés que par une première et bien courte expérience de la vie; il ne doit pas leur supposer des idées claires, solides et bien ordonnées; il ne peut s'appuyer que sur le fondement qu'il aura lui-même posé, c'est-à-dire sur les notions intuitives les plus rudimentaires.

Chaque branche de la science trouve ainsi son point de départ dans certaines idées spéciales fournies par l'intuition; nous le montrerons, avec les détails nécessaires, dans les chapitres qui traitent des divers objets d'enseignement. Mais ici nous pouvons déjà poser quelques principes généraux qui caractérisent sous ce rapport la méthode que nous cherchons à faire connaître.



Le véritable point de départ n'est point dans les livres, il est dans la nature; il n'est point dans les mots, il est dans les choses; il n'est point dans les discours du maître, il est dans l'expérience personnelle de l'enfant; il n'est point dans ce qui le laisse distrait, il est dans ce qui attire son attention; il n'est point dans ce qui lui est indifférent, il est dans ce qui l'intéresse; il n'est point dans ce qui l'ennuie, il est dans ce qui lui fait

plaisir. On voit par là combien nos anciennes pratiques d'enseignement élémentaire manquent du point de départ vraiment nécessaire; elles supposent à l'enfant toutes les idées d'intuition, même certaines idées abstraites et générales, sur lesquelles leur œuvre doit se fonder; et cependant l'enfant ne les possède point.

Ce vice avait déjà été signalé par Comenius qui, à son point de vue incomplet, en indiquait le remède en disant : *Dico et alta voce repeto postremum hoc eruditionis esse fondamentum ut sensilia recte præsententur sensibus* [1]. Mais Pestalozzi est le premier qui, tout en restant fidèle aux principes spiritualistes qui le dirigeaient, ait replacé l'enseignement à son véritable point de départ, en lui donnant la base expérimentale qui lui manquait.



Pour que l'enseignement réalise l'ordre qui constitue la méthode, il ne suffit pas qu'il se place au véritable point de départ; il faut encore qu'il reste fidèle à la loi de l'enchaînement.

L'enchaînement est une condition essentielle de l'organisme; il est à la fois la cause et la conséquence de la genèse des idées; il établit entre les diverses notions qui constituent notre savoir un lien tel, que tout esprit sain peut passer de l'une à l'autre par ses propres forces. Souvent, il est vrai, une intelligence paraît faire un pas de géant, et s'approprier tout d'un coup une idée qui reste inaccessible à une autre intelligence; c'est que la première a saisi promptement les idées intermédiaires qui devaient lui servir d'échelons, tandis que la seconde ne les a point aperçues. Mais rétablissez pour cet esprit lent et faible les degrés dont l'absence laissait une lacune dans l'enchaînement, présentez-les-lui l'un après l'autre, et vous le verrez parvenir aussi à cette idée qui paraissait au-dessus de sa portée.

La puissance de l'esprit tient essentiellement à la promptitude avec laquelle il franchit de lui-même les degrés de l'en-

[1] Comenius, *Didactica magna.*

chaînement des idées. Lorsque l'enseignement s'adresse à un esprit cultivé, il omet une multitude d'idées intermédiaires; mais l'intelligence du disciple y supplée, elle parcourt rapidement tous les degrés nécessaires à l'enchaînement, elle n'en néglige aucun : *Nihil fit per saltus.*

Mais plus l'intelligence à laquelle on s'adresse est encore faible et novice, plus il est nécessaire de lui présenter successivement et dans leur ordre logique toutes les idées qui doivent lui servir de degrés pour s'élever à la vérité qu'on veut lui faire connaître.

Les maîtres chargés d'instruire de petits enfants négligent souvent cette observation rigoureuse de l'enchaînement, soit parce que leur esprit, accoutumé à l'allure d'un âge plus avancé, oublie plusieurs de ces idées intermédiaires par lesquelles il a passé lui-même; soit parce que, dans leurs propres études, ces maîtres n'ont jamais été initiés à ces idées auxiliaires, qu'ils ne sont point parvenus par leurs propres forces à la vérité qu'ils veulent enseigner, qu'ils n'ont fait que l'accepter et la retenir dans leur mémoire, et qu'enfin ils ne la comprennent pas eux-mêmes d'une manière complète.

Ces lacunes de l'enchaînement ont pour l'éducation de l'enfance des effets désastreux : l'activité des facultés se perd faute de trouver un aliment à sa portée; l'esprit s'habitue à accepter passivement des idées qui ne lui appartiennent point, dont il ne retient que la formule, et qui lui donnent tout au plus les apparences du savoir; dans ses leçons, l'enfant ne trouve plus que la contrainte et l'ennui; dans son maître, il ne voit plus qu'un tyran.

L'enchaînement, au contraire, entretient l'activité des facultés; il permet à l'esprit de conquérir un savoir qui sera bien à lui; il donne aux leçons la vie et l'attrait d'un exercice dans lequel, par ses propres forces, l'intelligence marche de découverte en découverte; et en associant ainsi dans la vie du premier âge le plaisir et l'étude, il pose le maître vis-à-vis de l'enfant comme un ami qui contribue à ses progrès et à ses

jouissances, et par conséquent comme un bienfaiteur qui mérite sa reconnaissance et son affection.

L'enchaînement enfin est indispensable dans l'enseignement élémentaire pour que la méthode puisse être heuristique, c'est-à-dire pour que l'enfant parvienne par ses propres efforts d'un progrès à un autre, pour qu'il découvre lui-même la vérité, pour qu'il invente en quelque sorte sa science[1].

Mais si l'élève doit tout faire par ses propres forces, s'il doit trouver lui-même chaque idée nouvelle, quel rôle restera-t-il à l'instituteur, et pourquoi lui recommander un ordre et un enchaînement qui ne dépendent point de lui?

Pour son développement physique, l'enfant doit marcher lui-même; mais il a besoin d'être dirigé, quelquefois d'être aidé et soutenu. Il en est de même du travail de son intelligence : nul ne peut le faire pour lui, mais il a besoin du maître pour le diriger, souvent même pour l'aider et le soutenir.

En quoi consistent cette direction et cet appui que l'instituteur doit à son élève? et dans quelle mesure celui qui enseigne coopérera-t-il avec celui qui apprend?

Ce sont là des questions d'une extrême importance, mais auxquelles il est bien difficile de répondre sans entrer dans des détails qui ne peuvent trouver ici leur place, et pour lesquels nous devons renvoyer le lecteur aux chapitres qui traitent d'une manière spéciale chacun des objets d'enseignement. Nous croyons cependant utile de donner dès à présent sur ce sujet quelques indications générales, bien que nous les jugions insuffisantes pour diriger le praticien dans ses leçons.

[1] « Nul ne possède réellement et à fond que les connaissances qu'il a pour ainsi dire créées lui-même. » (BACON.)

« Die Erziehung soll die Wissenschaft von ihren Elemente aus den Zœgling sellbstthætig konstruiren, d. h. erzeugen und gleichsamm erfinden lassen. »

« L'éducation doit faire en sorte que l'élève, par sa propre activité, édifie la science à l'aide de ses éléments, c'est-à-dire qu'il la procrée, qu'il l'invente en quelque sorte. »

(PESTALOZZI, *Wochenschrift für Menschenbildung*, t. I, p. 130.)

S'il s'agit de faits d'observation, l'ancien usage est que le maître les expose tout d'abord, sauf peut-être à les corroborer ensuite dans l'esprit de l'élève en lui présentant les objets de cette étude; ainsi l'enfant est pour ainsi dire traîné à la suite de l'instituteur sans faire un seul pas par lui-même. Pour nous, nous voulons que ce soit son intelligence même qui travaille, mais qu'elle soit dirigée et aidée. C'est pourquoi, le maître commencera par lui indiquer l'objet à observer, par offrir cet objet à son observation directe : ce sera déjà une première direction donnée à l'activité de ses facultés; ensuite, par des questions, il attirera l'attention de son élève sur telle partie ou sur telle qualité de cet objet; il rappellera à sa mémoire les faits analogues, les termes de comparaison, qui lui sont déjà connus. Quand il en sera besoin pour bien mettre l'enfant sur la voie, le maître ne craindra pas d'énoncer lui-même quelques observations à titre d'exemple; il en restera toujours assez à faire à l'élève lui-même, si l'on veut bien laisser marcher seule son intelligence dès qu'elle se mettra en mouvement dans la direction voulue, et si l'on se borne à la redresser dans ses écarts, ou plutôt à lui aider à se redresser elle-même par un examen plus attentif.

S'il s'agit de faits de raisonnement, l'ancien usage est que le maître donne à son élève, et l'énoncé de la vérité à établir, et la chaîne des déductions qui servent à la démontrer, sauf ensuite à lui faire répéter et retenir, et le théorème, et la démonstration. Ici encore l'enfant n'a rien à faire qu'à suivre pas à pas une intelligence étrangère. Pour nous, nous voulons qu'il travaille lui-même et qu'il trouve la vérité, mais nous savons aussi qu'il a besoin d'être dirigé et aidé; en quoi donc consisteront ce secours et cette direction ? Dans toute vérité de raisonnement on peut distinguer deux parties : la vérité elle-même, et le raisonnement qui la prouve; on peut considérer la première comme le but, le second comme le chemin qui y conduit. Tantôt l'instituteur montrera le but, et l'enfant en trouvera le chemin; tantôt il montrera le chemin à suivre, et

l'enfant découvrira le but. Le premier de ces procédés suppose en général une marche synthétique, et le second une marche analytique.

La synthèse et l'analyse sont deux procédés également naturels et également nécessaires à l'esprit humain, parce que celui-ci a besoin, pour parvenir à la vérité, tantôt d'un travail de composition, tantôt d'un travail de décomposition. La marche de l'enseignement n'est donc ni essentiellement synthétique ni essentiellement analytique; sa seule règle générale est d'aller du connu à l'inconnu. L'enfant, il est vrai, saisit plus souvent le particulier que le général, et c'est pourquoi les études élémentaires procèdent surtout par synthèse; cependant il lui arrive aussi de posséder un fait ou une idée dont il doit rechercher les éléments constituants, et alors le procédé analytique lui devient nécessaire.

Le développement des facultés de l'enfant exige d'ailleurs que, dans la mesure de ses forces, il soit exercé à l'analyse aussi bien qu'à la synthèse; et ces deux modes de procéder, employés alternativement, apportent dans l'enseignement une variété bienfaisante. Ces changements n'auront rien d'arbitraire; ils seront amenés par la nature des choses, car dans toute science il est des cas qui exigent un travail de composition, et il en est d'autres où il faut opérer par décomposition. Les occasions se présenteront donc naturellement à l'instituteur de faire trouver à son élève, tantôt le chemin qui conduit au but indiqué, tantôt le but auquel conduit un chemin déterminé.

Mais ce travail lui-même sera souvent encore au-dessus des forces de l'enfant, et la coopération du maître se montrera nécessaire. Cette coopération consistera généralement à décomposer la difficulté en plusieurs autres que l'esprit de l'élève surmontera successivement. Ainsi l'on proposera les cas particuliers les plus simples avant d'aborder la question générale; ou bien on partagera en plusieurs parties le chemin à parcourir par le raisonnement, en s'arrêtant aux diverses vérités inter-

médiaires par lesquelles il faut passer pour parvenir au but, et en proposant successivement à l'élève chacune de ces vérités auxiliaires comme étant elle-même le but.

Tous ces moyens, par lesquels on met l'enfant en état de trouver lui-même ce qu'il doit savoir, ont pour effet naturel de rendre plus lente à ses débuts la marche de l'enseignement. Et cependant, loin d'augmenter en définitive le temps nécessaire à l'instruction de l'enfance, ils contribueront puissamment à le réduire assez pour laisser aux autres parties de l'éducation la place qui leur appartient et qui en général leur a manqué jusqu'à présent.

En effet, en adoptant cette marche, graduée avec tant de soin pour l'approprier aux forces intellectuelles de l'enfance, on avance de quelques années le moment où peuvent commencer des études vraiment fructueuses ; alors aussi les leçons, si elles ne sont pas prolongées au delà des forces de l'enfant, sont bien réellement pour lui un temps employé à un travail productif, parce que son activité y est constamment soutenue par le plaisir que lui causent ses progrès ; en même temps ses facultés, incessamment fortifiées par l'exercice, rendent sa marche de plus en plus rapide, et lui font bientôt devancer des élèves, même plus âgés, qui n'ont fait que recevoir passivement l'instruction ; enfin, ce que l'enfant a trouvé lui-même, il le possède bien et ne l'oublie pas, en sorte qu'on ne voit plus l'instituteur obligé souvent de recommencer son cours, parce que ses élèves n'en savent plus le commencement lorsqu'ils en atteignent la fin.

Nous avons cherché à donner à nos lecteurs une idée générale de la méthode d'enseignement conforme à la loi de l'organisme, et qui n'est autre chose que la méthode indiquée et essayée par Pestalozzi ; nous les prions de ne point la juger sur une ébauche si insuffisante, et sans avoir vu dans la suite de ce livre comment elle s'applique aux diverses branches de l'instruction élémentaire.

III

PLAN D'ÉTUDES ÉLÉMENTAIRES

Les diverses branches de nos connaissances ne sont pas également propres à servir d'objet à l'activité naissante des facultés d'un enfant; il en est qui, pour se faire comprendre, exigent des pouvoirs intellectuels déjà fortifiés par l'exercice, ou des notions déjà acquises dans une autre branche d'étude. L'ordre naturel, l'ordre logique, qui doit présider à la succession des objets d'enseignement, est donc une condition essentielle de succès pour l'instruction de l'enfance.

Cet ordre a été étrangement interverti par la coutume si générale de considérer la lecture comme la première chose à enseigner aux petits enfants. Ceux-ci cependant ne prennent point à cette étude l'intérêt et le plaisir qui s'attachent naturellement à l'exercice des facultés; plusieurs raisons concourent à expliquer ce fait: d'abord, ils n'ont aucun besoin de lire; qu'iraient-ils chercher dans les livres des hommes quand le livre de Dieu est tout ouvert devant eux, quand la nature leur montre clairement tant de merveilles qui par leur nouveauté excitent encore si vivement leur curiosité et leur admiration? Puis ils ne possèdent point assez leur langue, ils ne sont point assez riches d'idées pour bien comprendre les livres, même les plus simples; chaque enfant a pour s'instruire le langage parlé de ses parents, qui s'adresse directement à lui-même et qui revêt ainsi le caractère de son développement individuel; comment ne le préférerait-il pas à cette langue écrite qui n'est point tout à fait la sienne, parce qu'elle est plus formée, et surtout parce qu'elle s'adresse, non plus à lui-même en particulier, mais à tous les enfants en général, et que par conséquent elle ne peut

tenir aucun compte de son individualité ? Mais la principale difficulté de la lecture pour le petit enfant tient à ce que cette étude n'offre aucun aliment à son activité naturelle en même temps qu'elle exige de lui des efforts qui surpassent la puissance de ses facultés Ainsi l'on veut qu'il fixe son attention sur des lettres; figures qui ne lui apportent aucune idée parce qu'elles ne représentent aucun objet, mais seulement une abstraction, et dont la valeur conventionnelle acceptée par tous les hommes d'un pays est un fait qui lui restera longtemps incompréhensible. Mais lorsque, à force de peine et d'ennui, il a accepté et saisi tant bien que mal la signification phonétique de chaque lettre, lorsqu'il veut appliquer ces données à la lecture, il se trouve bien loin de son compte : voilà que ces lettres ne conservent point le rôle qu'on leur avait assigné ; voilà que la prononciation du mot ne peut point être déduite logiquement de la valeur de chacun des caractères qui ont servi à l'écrire. Ainsi l'enfant, dérouté par les mille irrégularités de notre orthographe, ne peut faire par lui-même aucun pas assuré; obligé de renoncer à l'activité de sa propre intelligence pour accepter passivement l'autorité de l'usage, il souffre d'une sorte de compression dans le développement de ses facultés, il éprouve pour ses leçons un dégoût qu'augmente encore l'extrême lenteur de ses progrès.

Il faut bien le reconnaître, les leçons de lecture resteront, quoi que l'on fasse, la partie la plus difficile et la moins attrayante des études élémentaires, et souvent elles seront pour l'enfant une occasion d'apprendre à sacrifier ses goûts à son devoir. Cependant plusieurs des difficultés que nous avons signalées seront écartées, et les autres atténuées, soit par la méthode d'enseignement, soit surtout par les études préparatoires qui peuvent et qui doivent précéder l'usage des livres.

La première instruction du petit enfant est l'œuvre de la nature et de sa mère; elle se lie à son premier développement physique, elle s'associe à tous les actes de sa vie ; elle l'amène peu à peu à comprendre la parole qu'on lui adresse et à essayer

d'y répondre. C'est en général à l'âge de deux ans que les enfants commencent à parler; ce moment nous paraît devoir être le point de départ du plan d'études, parce que c'est celui d'une phase de progrès importants et rapides, dont la direction ne peut plus être abandonnée au hasard.

Il faut d'abord perfectionner par l'exercice ce langage encore si imparfait; mais le langage ne se développe qu'avec la pensée, la pensée ne s'étend qu'avec les connaissances, les premières connaissances ne sont données que par l'intuition. Les premières leçons de l'enfant seront donc des exercices d'intuition qui ne l'obligeront point à rester immobile, qui pourront s'interrompre et se reprendre, soit à la maison, soit à la promenade; qui lui apprendront en même temps à observer, à connaître tout ce qui l'entoure, et à énoncer ses idées d'une manière claire et correcte.

Les exercices d'intuition prendront peu à peu une direction déterminée en s'appliquant spécialement aux notions qui servent de base à nos connaissances les plus essentielles; peu à peu aussi ils se rapprocheront des formes régulières qu'exigent les leçons proprement dites. Alors ils deviendront : l'étude intuitive du langage, l'intuition des nombres, l'intuition des formes, l'étude intuitive des éléments des sciences naturelles.

Tous ces exercices bien dirigés auront développé l'attention de l'enfant, sa mémoire, sa réflexion, son jugement, son pouvoir d'abstraction et son imagination. Son goût se formera plus particulièrement par les leçons de dessin qui feront suite à l'intuition des formes, et par le chant auquel appartient un rôle important dans l'éducation et dont les premiers exercices commenceront dès que l'enfant aura acquis une bonne prononciation.

L'histoire enfin est encore une des branches de nos connaissances dont certaines notions appartiennent à cette première catégorie d'études, parce qu'elles doivent être enseignées d'abord par les récits du maître et non point par les livres.

Le premier objet de ces récits sera l'histoire sainte, fonde-

ment de la foi chrétienne ; les premières leçons d'histoire seront donc en même temps les premières leçons de religion, enseignement qu'il ne faut pas confondre avec le développement du sentiment religieux, malgré les rapports intimes qui l'unissent à celui-ci, et qui nous obligent à réserver cet important sujet pour le moment où nous nous occuperons de l'éducation morale.

Tous les objets d'enseignement que nous venons de nommer peuvent précéder la lecture; l'enfant y aura trouvé un emploi réellement utile de ses premières années d'activité intellectuelle ; il aura pris goût à l'étude ; les connaissances déjà variées et étendues qu'il aura puisées dans l'observation de la nature et dans les récits du maître lui feront désirer celles que les livres peuvent lui donner; familiarisé maintenant par les leçons avec le langage commun, avec les expressions propres, avec un grand nombre de faits et d'idées, il sera tout préparé à jouir de la lecture et par conséquent mieux disposé à en surmonter les difficultés.

Ce n'est point à dire cependant que les leçons de lecture puissent être différées jusqu'à la fin des diverses études que nous avons indiquées plus haut ; l'art de lire couramment exige un exercice long et soutenu, et l'enfant en aura besoin pour la suite de son instruction. Nous croyons d'ailleurs qu'un ou deux ans d'exercices d'intuition suffiront en général pour le mettre en état d'aborder la lecture dans de favorables conditions.

Nous ne séparons point la lecture de l'écriture, non plus que de l'orthographe d'usage, la seule qu'on puisse enseigner sans la grammaire raisonnée qui ne viendra que plus tard. Les enfants commenceront leurs leçons d'écriture, de lecture et d'orthographe à l'âge de quatre ou cinq ans dans les salles d'asile ou écoles enfantines, un peu plus tôt dans le sein de la famille où l'enseignement peut être tout à fait individuel.

Pendant cette étude, on continuera celles qui avaient précédé : les exercices de langage s'étendront et deviendront une préparation à la grammaire; l'intuition des nombres amènera

le calcul de tête, auquel plus tard l'arithmétique et l'algèbre viendront prêter leur secours; l'intuition des formes servira d'introduction au dessin et à la géométrie; les éléments des sciences naturelles conduiront à la géologie et à la géographie physique; l'histoire enfin servira de base à la géographie politique.

Ces divers enseignements pourront occuper l'enfant jusqu'à l'âge de neuf ou dix ans; alors, non-seulement il sera riche d'observations, d'idées acquises par son propre travail, mais encore il sera capable de les classer, de les généraliser, et de saisir les définitions sur lesquelles doit s'appuyer une instruction vraiment scientifique.

Ce sera le moment où la méthode commencera à se transformer pour devenir graduellement philosophique, et où la marche de l'enseignement se trouvera assez assurée et assez rapide pour réparer les retards que, dans l'intérêt du développement général de l'enfant, nous avions apportés à quelques parties de son instruction.

Alors seulement commencera l'étude de la grammaire, étude qui ne peut avoir pour base que l'analyse de la pensée et la connaissance intuitive et expérimentale, mais solide et complète, des formes par lesquelles la langue maternelle en exprime toutes les nuances. Cette connaissance a été donnée à notre élève par ses exercices de langage; il a mille fois appliqué les diverses règles de sa langue; la grammaire n'aura point à les lui apprendre, mais seulement à les lui faire remarquer, à lui en donner la formule scientifique, et à le mettre en état de résoudre sûrement les questions que pourraient soulever des cas nouveaux pour lui.

Mais cette étude lui fera connaître la psychologie élémentaire et la grammaire générale; elle le préparera ainsi à apprendre avec facilité les langues étrangères et les langues mortes.

En même temps qu'il abordera la grammaire, notre élève commencera l'étude régulière des mathématiques, et il s'y trouvera bien préparé. En effet, lorsqu'on a parcouru les exer-

cices relatifs à l'intuition des nombres, au calcul de tête, à l'intuition des formes; lorsqu'on a cherché et trouvé soi-même les rapports qui unissent leurs éléments divers, les résultats possibles de leurs combinaisons, alors les mathématiques paraissent ce qu'elles sont réellement : la chose du monde la plus claire et la plus évidente; alors l'esprit y prend goût et y fait des progrès rapides.

L'enseignement des mathématiques nous offrira de fréquentes occasions de suivre le principe que nous avons reconnu plus haut, et qui veut qu'on ne sépare point l'application de la théorie. Ainsi nous montrerons avec chaque vérité nouvelle ses usages utiles; ainsi nous n'attendrons point la fin des cours de géométrie et d'algèbre pour commencer la trigonométrie et pour l'appliquer à l'arpentage; ainsi encore nous nous empresserons de profiter des connaissances de notre élève en mathématiques pour lui faire reprendre à un point de vue vraiment scientifique les diverses parties des sciences naturelles auxquelles elles s'appliquent.

C'est vers l'âge de onze ou douze ans que finit l'instruction élémentaire proprement dite, et que l'enseignement doit prendre des directions diverses selon les fonctions futures des élèves auxquels il s'adresse.

Alors les enfants destinés à des travaux corporels ont acquis à peu près toutes les connaissances qui leur sont nécessaires, et le petit nombre d'heures qu'ils peuvent encore donner à l'étude doit être employé à les perfectionner dans le savoir dont ils auront le plus besoin et à les familiariser avec ses applications. Il faudra donc les exercer encore aux compositions écrites les plus usuelles, au calcul et à la tenue des comptes les plus simples, au dessin, à la géométrie élémentaire et au toisé; il pourra être utile aussi de revenir sur quelques parties des sciences naturelles, pour les élèves surtout qui doivent être agriculteurs.

Mais ceux qui cherchent une sphère d'activité dans laquelle le travail de l'intelligence a la principale part, ont besoin

d'études plus approfondies et plus prolongées. Les uns, qui se vouent aux carrières industrielles et commerciales, s'occuperont plus spécialement des langues vivantes, du dessin, des mathématiques et des sciences naturelles [1]. Les autres, qui veulent trouver dans les lettres, ou la condition du succès pour une profession savante, ou les jouissances d'une étude qui ne lasse jamais, auront à s'initier à ce long travail par lequel, de siècle en siècle, l'homme s'est appliqué à faire resplendir dans un beau langage toutes les lumières de son esprit, tous les sentiments de son cœur; ils ont besoin de connaître leur langue dans ses origines, et l'antiquité dans les monuments écrits qui seuls en conservent bien l'esprit et le caractère ; c'est à l'étude des langues mortes qu'ils donneront maintenant la plus grande partie de leur temps.

Il est deux manières d'apprendre une langue : ou bien on se l'approprie par la pratique seulement, comme un instrument nécessaire de la pensée et de sa manifestation; c'est ainsi que nous apprenons notre langue maternelle. Ou bien on l'étudie dans ses règles avant d'en essayer l'usage, et alors la langue maternelle est nécessaire à cette étude, soit comme instrument, soit comme terme de comparaison.

C'est en général à cette dernière manière que nous devons avoir recours quand nous voulons enseigner une langue étrangère à nos élèves, et c'est pourquoi nous conseillons de ne leur faire commencer cette étude qu'à l'âge de onze ou douze ans, lorsque leur esprit est assez développé pour saisir les règles abstraites, lorsqu'ils possèdent bien leur langue maternelle, soit par l'usage, soit par une analyse raisonnée qui les a initiés aux principes de la grammaire générale.

[1] Nous conseillons cependant aux jeunes gens qui veulent embrasser la carrière de l'industrie ou du commerce de ne renoncer aux études classiques qu'autant qu'ils y sont forcés par le besoin de gagner leur pain sans retard. Ces études sont utiles dans tous les états où l'intelligence joue le principal rôle; et l'homme qui s'est dispensé de les faire se trouvera nécessairement, quels que soient les succès de sa carrière, dans un état d'infériorité d'éducation vis-à-vis de ceux qui connaissent les langues et le génie de l'antiquité.

Nous ne pouvons considérer que comme des exceptions les circonstances qui donnent à un enfant l'occasion, nous devrions dire la nécessité, de parler habituellement la langue étrangère qu'on veut lui enseigner. Ces circonstances permettent d'employer la pratique plutôt que les règles, et par conséquent de faire commencer cette étude à un âge moins avancé.

Cependant nous ne pouvons approuver l'usage, maintenant si répandu, de faire apprendre aux enfants deux langues à la fois dès le moment où ils commencent à bégayer leurs premiers mots : l'homme qui pense, parle en lui-même ; il revêt sa pensée des formes de sa langue maternelle, et ces formes servent à fixer sa pensée et à la développer. Donner deux idiomes différents à l'enfant qui commence à parler, c'est vouloir donner deux formes différentes à sa pensée; c'est lui demander de penser alternativement dans deux langues, et de faire à double ce travail d'évolution logique dont la réussite décide de la capacité d'un homme; comment n'en résulterait-il pas et confusion et retard dans son développement intellectuel? En même temps la culture de la langue maternelle souffre de ce partage; et s'il est fort utile de savoir parler plusieurs langues, il est bien plus important pour l'homme qui aspire à un développement complet de ses facultés de posséder parfaitement la langue qui doit en être l'instrument essentiel.

Mais lorsque la langue maternelle a été exercée seule pendant quelques années, alors elle a imprimé sa forme à la pensée, et celle-ci ne la perdra plus; en même temps elle est devenue l'instrument essentiel de nos études, de nos progrès, de notre développement en tout genre, et elle conservera ce rôle qui fait son perfectionnement. C'est pourquoi nous pensons qu'un enfant, à qui les circonstances permettent d'apprendre par l'usage une langue étrangère, peut sans inconvénient en commencer l'étude pratique à l'âge de six ou sept ans.

On ne peut pas apprendre les langues mortes en les parlant, parce qu'elles expriment des usages, des idées et des sentiments qui ne correspondent pas entièrement au caractère de notre vie

moderne ; et c'est précisément pour cette raison qu'elles sont mortes. Il faut donc les enseigner par principes, c'est-à-dire en commençant par exposer les règles, telles qu'on les a cherchées et reconnues dans les écrits des anciens.

Une telle étude présente des difficultés presque insurmontables à l'enfant qui n'est point encore bien familiarisé avec sa propre langue, qui ne l'a point encore analysée de manière à comprendre les principes généraux de la grammaire, qui n'est point encore assez développé pour pouvoir en formuler les règles abstraites. Voilà pourquoi les leçons de latin qu'on lui donne dès l'âge de sept ou huit ans lui causent un ennui qui souvent le dégoûte pour longtemps de toute instruction ; voilà pourquoi, malgré tout le temps qu'il y consacre, ses progrès restent insignifiants pendant plusieurs années.

Pour justifier l'usage que nous combattons, on allègue la nécessité de faire longtemps répéter à un enfant les mots et les formes grammaticales qu'on veut graver dans sa mémoire, et de les confier à cette faculté dans cet âge tendre où ses impressions sont le plus durables, afin qu'il puisse aborder la lecture des auteurs, bien approvisionné de tous les éléments dont il aura besoin pour les comprendre.

Toute cette argumentation suppose qu'on veut enseigner les langues mortes à des enfants encore incapables d'en saisir l'esprit et les règles, et dont la mémoire seule est appelée à jouer un rôle en retenant des formes et des mots qui sont sans intérêt pour eux parce qu'ils ne disent rien à leur intelligence ; mais elle manque de base dès que cet enseignement s'adresse aux élèves plus développés et mieux préparés auxquels nous le réservons. Alors la syntaxe peut marcher de front avec l'étude des formes pour lui donner la signification et l'intérêt qui lui manquaient ; alors chaque mot enseigné est plus facilement retenu parce qu'il se présente comme signe d'idée ; alors surtout l'enfant applique réellement à ces leçons toute l'activité de son intelligence, et une année de ce travail lui fait faire plus de progrès qu'il n'en eût accompli en trois ou quatre ans, s'il eût com-

mencé trois ou quatre ans plus tôt sans la préparation que nous demandons pour lui.

Nous craignons plus que personne tout ce qui pourrait affaiblir les études classiques, dans ces temps où les progrès de l'industrialisme tendent à les faire considérer comme un luxe inutile; nous croyons même qu'il est grand besoin de les fortifier, et la réforme que nous proposons nous paraît en être le vrai moyen.

Que se passe-t-il maintenant? les trois quarts au moins des enfants auxquels on a enseigné le latin et le grec ne se guérissent jamais du dégoût que leur a inspiré cette étude dans ses commencements; après y avoir consacré sept ou huit de leurs plus précieuses années, ils l'abandonnent pour toujours; et parvenus à l'âge mûr, ils sont incapables de lire avec plaisir les écrivains de l'antiquité. Nous convenons que cette étude n'a pas été entièrement perdue pour eux, et que sous le rapport de la culture du goût, de la connaissance de leur propre langue et de l'intelligence de l'antiquité, elle les a développés mieux que d'autres études n'eussent pu le faire. Mais ces avantages sont bien faibles chez la plupart des élèves qui sortent de nos colléges, et ils s'affaiblissent encore à chaque année de vie qui s'écoule; que sont-ils d'ailleurs en comparaison de ceux dont jouiront nos élèves, lorsque, ayant trouvé dans l'étude des langues mortes une application attrayante de leur activité intellectuelle, ils se seront familiarisés avec les princes de la littérature ancienne comme avec des amis auxquels ils devront de vives jouissances et qu'ils n'abandonneront jamais.

Enfin on doutera peut-être de la possibilité de réparer pour les études classiques le retard de trois ou quatre ans que nous avons imposé à leur début. Qu'on veuille bien considérer d'abord le peu de valeur des progrès qu'on eût obtenus pendant ces premières années, puis la prodigieuse différence des résultats, selon qu'un enfant travaille malgré lui, sans l'intelligence complète de ce qu'il fait, sans plaisir et sans ardeur, ou bien qu'il se livre à un travail spontané, qui l'intéresse et qui lui plaît

parce que chaque jour il procure quelque conquête à l'activité de son esprit. Nous espérons que cet examen fera disparaître tous les doutes, et qu'il engagera les amis de l'enfance et des lettres à tenter une expérience que nous avons vu faire souvent, et toujours avec succès.

Il nous reste maintenant à donner quelques indications générales sur le temps qu'il faut consacrer à l'instruction des enfants, et sur sa répartition entre les divers objets d'enseignement. Les chiffres que nous présentons ici n'ont rien d'absolu; ils ne sont que des moyennes; dans la pratique on devra quelquefois les diminuer, quelquefois les augmenter, selon les individualités et selon les circonstances plus ou moins favorables dans lesquelles l'instituteur se trouvera placé. Lorsque dans nos tableaux nous réunirons en un même article plusieurs branches d'étude telles que les sciences naturelles, la géologie et la géographie physique, il ne faudra pas en conclure qu'elles doivent nécessairement marcher de front, car souvent au contraire elles ne feront que se succéder l'une à l'autre de semestre en semestre ou d'année en année.

Le lecteur habitué aux anciennes méthodes trouvera peut-être que nous assignons un trop petit nombre d'heures à chaque branche d'étude; mais nous le prions de se rappeler que dans les leçons ordinaires une grande partie du temps est perdu par la distraction ou par l'inertie de l'élève, tandis que dans les nôtres tout est combiné pour que chaque heure soit bien une heure de travail effectif.

On pourrait à plus juste titre s'effrayer de la multitude de notions et de noms qu'un enseignement si varié confierait à la mémoire d'un enfant; c'est ce qui nous engage à donner d'avance, sur les dangers de cette surcharge et sur les moyens de l'éviter, quelques explications qui concernent la plupart des objets d'étude.

C'est un défaut très fréquent dans l'enseignement que de vouloir faire apprendre aux jeunes élèves plus de choses qu'ils n'en peuvent et qu'ils n'en doivent retenir; il en résulte que les

connaissances essentielles dont ils auraient besoin s'effacent de leur mémoire en même temps que les autres.

La mémoire ne retient bien que les idées dont l'intelligence fait usage, et cet usage tient aux rapports qui unissent ces idées aux objets d'activité de l'esprit; telles sont les notions que l'enfant aura besoin d'appliquer dans le cours de ses études, telles sont aussi celles qui peuvent lui être utiles dans la vie pratique. Puis, dans chaque science, il y a des points fondamentaux autour desquels viennent se grouper une foule d'idées accessoires, il y a des faits importants qui, solidement acquis, servent à l'esprit à retrouver d'autres faits qui en dépendent. Il y a donc lieu de distinguer deux classes de notions parmi celles qu'on rencontre en explorant le vaste champ des connaissances auxquelles on veut initier les enfants.

La première comprend les points essentiels de chaque science, points centraux auxquels les autres notions se rattachent, et qui en donnent la clef, les idées éminemment applicables, celles qui se lient au savoir de tout homme instruit de manière à être souvent rappelées à sa mémoire, celles enfin sur lesquelles devra s'appuyer l'enseignement à venir. Ce sont les notions qui appartiennent à cette première classe, sur lesquelles on fixera tout particulièrement l'attention de l'enfant; ce sont elles qu'on lui fera répéter souvent et qu'on ne lui permettra pas d'oublier.

La seconde classe comprend des notions accessoires, dépourvues des caractères que nous avons assignés à celles de la première, et qui cependant ne peuvent point toutes être passées sous silence dans l'enseignement; car un grand nombre de ces notions sont nécessaires, soit à l'enchaînement des idées, à l'exercice de l'intelligence et à la liberté d'exploration de l'élève, soit à l'intérêt, à la vie, à l'harmonie que celui-ci doit trouver dans l'instruction qu'on lui présente, soit à la complète intelligence des notions essentielles qui doivent lui être solidement acquises. Ce serait surcharger la mémoire d'un enfant que d'exiger qu'il retînt toutes les notions de cette seconde

classe; ce serait mal employer son temps que de les lui faire répéter souvent. Puisqu'il les a trouvées une première fois, il pourra au besoin les retrouver encore à l'aide des notions principales et importantes qu'il possède pour toujours.

Grâce à cette distinction, nous épargnerons beaucoup de temps, et les souvenirs des élèves gagneront de la précision et de la solidité; ainsi, par exemple, notre géographie ne sera pas surchargée de noms propres, ni notre chronologie de dates, ni notre histoire naturelle de subdivisions, de noms de genres et d'espèces; en même temps nous pourrons obtenir que notre élève retienne bien tout ce qui est important, et nous le préserverons de la funeste habitude d'apprendre pour oublier[1].

Le développement de l'homme est un fait continu, qui s'opère non point par de brusques transitions, mais par des progrès insensibles; et c'est une transformation graduelle qui peu à peu fait acquérir à l'enfant la capacité de recevoir l'instruction supérieure. Cependant le cours de l'enfance peut être divisé en plusieurs âges dont chacun, malgré le développement qui continue à le transformer, est plus particulièrement caractérisé par certains besoins et par certaines aptitudes de l'élève sous le rapport de son instruction. En désignant ces diverses phases de l'enfance par le nom de l'étude littéraire prédominante dans chacune d'elles, nous aurons la phase des exercices d'intuition et de langage, celle de la lecture, celle de la grammaire et celle des langues mortes ou étrangères. C'est pour chacune de ces phases que nous donnerons un tableau de répartition du temps entre les divers objets d'enseignement.

[1] La sobriété des instituteurs primaires, dans les mots qu'ils confient à la mémoire de l'enfance, est parmi eux une qualité aussi rare qu'importante pour le succès de leurs efforts. En géographie, en histoire, dans les sciences naturelles, la plupart d'entre eux font connaître à leurs élèves beaucoup plus de noms qu'ils n'en doivent et qu'ils n'en peuvent retenir. Leur tâche deviendrait bien plus facile et plus fructueuse s'ils voulaient bien supprimer tous ceux auxquels ils n'ont pas à joindre le récit de faits intéressants, ou qui ne se lient point à l'instruction et à la vie même de l'enfant, de manière à ne plus s'effacer de son souvenir.

La première phase est celle des exercices d'intuition et de langage; elle commence à l'âge de deux ans et finit à celui de quatre ou cinq ans. Dans ces premières années, l'enfant ne peut fixer longtemps son attention; il a souvent besoin, et de mouvement physique, et d'un changement dans l'objet de son activité intellectuelle; les leçons seront donc très courtes, c'est-à-dire de quinze à vingt minutes, mais elles se renouvelleront souvent; on ne craindra point de faire, dans la même journée, plusieurs exercices sur le même sujet; ce seront des exercices d'intuition et de langage, de chant, de dessin linéaire, et des récits sur l'histoire sainte; toutes ces petites leçons seront séparées par des intervalles de vingt-cinq à trente minutes consacrés à des marches, à des chants et à des jeux corporels. Nos petits enfants recevront ainsi chaque jour, selon leur âge, de six à dix leçons qui, réunies, emploieront au plus trois heures.

RÉPARTITION DU TEMPS POUR LA 1re PHASE, AU MAXIMUM

Exercices d'intuition et de langage . . .	4 leçons,	ensemble	1 h.	20 min.
Exercices de chant.	2	»	»	0	30
Exercices de dessin linéaire sur les ardoises.	2	»	»	0	40
Religion et récits de l'histoire sainte. . .	2	»	»	0	30
Total par jour. . .	10 leçons,	ensemble	3 h.	00 min.

La seconde phase est celle de la lecture; elle commence à l'âge de quatre ou cinq ans, et finit à celui de huit ou neuf ans. Durant cette période, l'attention de l'enfant peut se soutenir plus longtemps; chaque leçon doit durer de quarante-cinq à cinquante minutes, après quoi dix ou quinze minutes d'ébattement suffisent pour que l'élève soit bien disposé à commencer la leçon suivante. Dans cette phase, où l'intuition joue encore le principal rôle, il importe de ne pas laisser affaiblir les impressions par de trop longs intervalles entre les leçons relatives à un même objet; il faut donc que chaque jour voie revenir des exercices sur chacune des branches d'étude entreprises. Cependant on ne peut pas consacrer chaque jour cinquante minutes à chaque objet d'enseignement; c'est pourquoi nous avons

réuni ceux entre lesquels la durée de la leçon pourra être partagée, par exemple, la religion et l'histoire; ainsi, un jour, après quinze minutes de répétition de religion, viendra une leçon d'histoire de trente-cinq minutes; et le lendemain, après quinze minutes de répétition d'histoire, viendra une leçon de religion de trente-cinq minutes. Enfin, dans le tableau qui suit, nous n'avons pas assigné un temps spécial aux exercices de langage, parce que ceux-ci s'associeront aux autres leçons, surtout à celles d'histoire naturelle, d'histoire et de religion.

RÉPARTITION DU TEMPS POUR LA 2e PHASE

Ecriture, lecture, orthographe et chant, deux leçons de cinquante minutes.	1 h. 40 m.	par jour.
Religion et histoire.	50	»
Histoire naturelle, géologie et géographie physique.	50	»
Intuition des nombres et calcul de tête.	50	»
Intuition des formes et dessin linéaire.	50	»
Total. . .	5 h. 00 m.	par jour.

La troisième phase est celle de la grammaire; elle commence à l'âge de huit ou neuf ans et finit à celui de onze ou douze ans. Durant cette période, l'enfant, déjà familiarisé avec sa langue maternelle, déjà riche d'observations et d'idées, peut saisir les définitions, les idées générales, et recevoir des leçons plus substantielles et plus scientifiques. Les intervalles de dix minutes qui séparaient les leçons dans la phase précédente ne sont plus nécessaires; ils ne seraient maintenant qu'un temps perdu soit pour le corps, soit pour l'esprit. Les leçons pourront donc être d'une heure entière et se succéder sans interruption; mais après trois heures consécutives de leçons, on accordera un temps à peu près égal aux exercices corporels. Les leçons seront ainsi, autant que possible, divisées chaque jour en deux séries de trois heures chacune, et l'on aura soin que dans chaque série la troisième leçon soit consacrée aux exercices les moins fatigants pour les facultés intellectuelles. Enfin, comme il n'est plus nécessaire de revenir chaque jour

à chacun des objets d'étude entrepris, nous pourrons désormais faire notre répartition non plus par jour, mais par semaine.

RÉPARTITION DU TEMPS POUR LA 3e PHASE

Etude raisonnée de la langue maternelle et gramm. générale.	6	h. par sem.
Lecture, orthographe, compositions.	6	»
Ecriture	3	»
Religion	3	»
Histoire	2	»
Mathématiques.	6	»
Sciences naturelles, géographie	6	»
Dessin linéaire.	2	»
Chant.	2	»
Total. . . .	36	h. par sem.
Soit par jour. . .	6	heures.

Avec la troisième phase se termine l'enseignement élémentaire proprement dit, celui qui est également nécessaire à tous les enfants. Alors ceux-ci se séparent pour suivre, dans la phase suivante, les études plus spécialement utiles aux diverses carrières qui les attendent.

Ceux qui sont appelés à gagner leur pain par le travail de leurs bras se hâtent de commencer cette vie de labeurs corporels, afin de faire acquérir à leurs membres toute la force dont ils auront besoin ; dès lors ils ne peuvent plus consacrer à leur instruction qu'un temps très restreint ; supposons-le de douze heures par semaine, et nous conseillerons d'en faire la répartition suivante :

Compositions usuelles dans la langue maternelle. . .	3	h. par semaine.
Arithmétique et tenue des livres	3	»
Géométrie et toisé	2	»
Dessin	2	»
Sciences naturelles dans leurs applications usuelles. .	2	»
Total. . . .	12	h. par semaine.

Pour ceux qui continuent leurs études, la quatrième phase est celle des langues anciennes ou étrangères ; elle commence

à l'âge de onze ou douze ans, et finit à celui de seize ou dix-sept ans. Les études de cette période varient selon la destination des élèves, et selon que leur position de fortune les oblige plus ou moins à hâter le moment où ils entreprendront un travail rétribué.

Nous appelons études industrielles celles qui conviennent à des jeunes gens qui, voulant se vouer à des carrières industrielles ou commerciales, ne peuvent point assez en différer l'apprentissage pour suivre d'une manière complète les études classiques. Pour eux, la quatrième phase est celle des langues étrangères.

RÉPARTITION DU TEMPS POUR LA 4e PHASE

ÉTUDES INDUSTRIELLES

Langue étrangère vivante	6	h. par sem.
Lecture, orthographe et compositions dans la langue matern.	3	»
Calligraphie	2	»
Mathématiques et astronomie	12	»
Sciences naturelles, géologie et géographie	6	»
Dessin	6	»
Religion	3	»
Histoire	2	»
Chant	2	»
Total.	42	h. par sem.
Soit par jour.	7	heures.

Pour les élèves qui entreprennent des études classiques, la quatrième phase est celle des langues mortes; nous sommes obligé de la diviser en deux parties de trois années chacune, parce que les leçons de grec, qui commenceront avec cette seconde partie, nécessiteront pour celle-ci une nouvelle répartition du temps.

RÉPARTITION DU TEMPS POUR LA 4e PHASE

ÉTUDES CLASSIQUES, 1re PARTIE

Langue latine	12	h. par sem.
Lecture, orthographe, compositions dans la langue maternelle.	6	»
Calligraphie	3	»
A reporter.	21	h. par sem.

Report.	21	h. par sem.
Histoire	3	»
Religion	3	»
Mathématiques et astronomie	6	»
Sciences naturelles	3	»
Géologie et géographie	2	»
Dessin.	2	»
Chant.	2	»
Total.	42	h. par sem.
Soit par jour.	7	heures.

RÉPARTITION DU TEMPS POUR LA 4e PHASE

ÉTUDES CLASSIQUES, 2e PARTIE

Langue latine	9	h. par sem.
Langue grecque	9	»
Récitations et compositions dans la langue maternelle	6	»
Histoire	3	»
Religion	3	»
Mathématiques	3	»
Géologie et géographie	3	»
Sciences naturelles	2	»
Dessin.	2	»
Chant.	2	»
Total.	42	h. par sem.
Soit par jour.	7	heures.

Est-il besoin de faire observer au lecteur qu'il n'est point nécessaire de poursuivre pendant toute la durée de la quatrième phase chacun des enseignements spéciaux qui y figurent? que plusieurs des cours qui concernent les sciences naturelles et mathématiques, entre autres ceux de géologie et d'astronomie, ne dureront que quelques mois et pourront être réservés pour l'époque des plus longs jours de l'année? qu'enfin nos tableaux ne peuvent être pour l'instituteur qu'une indication approximative et non point une règle fixe?

On voudra bien remarquer aussi que nous laissons constamment disponibles quatre ou cinq heures par jour pour l'éducation physique; l'emploi en sera indiqué au livre suivant de cet ouvrage.

Mais, dira-t-on, quel temps restera-t-il pour les tâches, pour les devoirs, les *pensums*, les salles d'études?

Jusqu'à l'âge de quatorze ou quinze ans, l'enfant ne sait point, en travaillant seul, employer son temps d'une manière véritablement fructueuse. Dans les salles d'études, ou bien il n'est occupé que d'écritures et de répétitions mécaniques, ou bien il s'alanguit devant des devoirs pour lesquels le secours et l'excitation du maître lui manquent également; c'est là surtout qu'il contracte le dégoût du travail intellectuel. Nous tenons trop à un bon emploi du temps si précieux de l'enfance pour vouloir en sacrifier la moindre partie en vue d'économiser celui de l'instituteur. C'est pourquoi nous avons porté comme heures de leçons dans nos tableaux toutes celles que nous estimions devoir être consacrées à l'instruction des enfants.

Un autre motif plus puissant encore nous fait repousser et les salles d'études, et les devoirs à faire hors des leçons: c'est leur influence fâcheuse sur le caractère moral des élèves. Ainsi, dans la salle d'étude, l'enfant est souvent ennuyé par un travail auquel sa vie intellectuelle n'a point de part, souvent découragé par l'insuccès de ses efforts; alors il se livre ou à l'oisiveté, ou à des distractions défendues; il cherche à tromper son surveillant, il se met avec lui en état de guerre, et une foule de mauvais sentiments se développent dans son cœur. Les devoirs à faire dans le sein de la famille ont d'autres inconvénients; ils se présentent à l'enfant comme un obstacle qui l'empêche de prendre part à ces plaisirs du foyer domestique dont on jouit autour de lui; ils lui apparaissent comme une fâcheuse corvée dont il faut se débarrasser le plus promptement possible; ils lui donnent ainsi le dégoût de l'étude et l'habitude de ce travail superficiel et sans sincérité, qui n'est qu'une trompeuse apparence, et qui ne porte point de fruits.

Il en est autrement pour les élèves qui approchent de l'adolescence; ils peuvent commencer à travailler seuls, et ils doivent peu à peu s'y habituer, parce que dans la suite ce sera là

leur moyen d'instruction le plus assuré. On devra donc leur laisser, dès l'âge de quatorze ans, une heure de travail particulier chaque jour, en prenant cette heure, soit sur celles que nous avions assignées aux leçons, soit sur celles que nous avions réservées aux exercices corporels, selon que le permettront l'état de leur développement et les exigences de leur carrière future.

Les études que nous venons d'indiquer conduiront nos élèves à l'âge de seize, dix-sept, peut-être dix-huit ans, et les prépareront à recevoir l'instruction supérieure et professionnelle. Alors ils seront en état d'apprendre par eux-mêmes ; alors ils pourront chercher la science soit dans les livres, soit dans les cours publics, et sous quelque forme qu'elle se présente à eux, ils sauront la saisir et se l'assimiler. Ainsi leurs études n'auront plus le même besoin de cet ordre déterminé dont nous avons reconnu l'importance pour les leçons élémentaires. L'instruction supérieure varie d'ailleurs dans son objet selon la destination des jeunes gens et selon les ressources qu'ils trouvent à leur portée ; et les bornes de cet ouvrage ne nous permettent pas de tracer un plan d'études pour chaque spécialité.

Nous avons reconnu l'ordre dans lequel doivent se succéder les divers objets d'enseignement ; nous avons cherché à donner à nos lecteurs une vue d'ensemble sur les études de l'enfance. Maintenant nous allons reprendre ces diverses branches d'instruction dans l'ordre que nous leur avons assigné, et montrer comment s'applique à chacune d'elles la méthode fondée sur la loi du développement organique de l'enfant.

IV

DE L'INSTRUCTION DES JEUNES FILLES

Les deux sexes sont soumis à une même loi de développement organique; aussi n'avons-nous à exposer qu'une seule méthode d'éducation. Mais à chacun d'eux appartient un rôle spécial dans l'organisme de la famille et dans celui de la société; et cette différence de destination exige une différence de culture préparatoire dont nous sommes obligé de tenir compte chaque fois que nous abordons les détails pratiques de l'éducation.

Dans le chapitre qui précède, nous avons tracé un plan d'études pour les garçons; nous devons maintenant indiquer les modifications à lui faire subir pour l'adapter à l'instruction des jeunes filles; c'est donc le moment de rechercher les différences que présente le développement intellectuel chez les deux sexes.

On serait conduit à nier ces différences, si l'on se bornait à étudier les manifestations des facultés intellectuelles dans la première enfance : ces facultés sont les mêmes chez les petits garçons et chez les petites filles, elles se développent dans le même ordre, elles donnent lieu aux mêmes aptitudes et aux mêmes besoins généraux sous le rapport de l'instruction. Et cependant, d'année en année, on voit l'intelligence des deux sexes se distinguer par des nuances de plus en plus prononcées, dont nous devons chercher à expliquer la cause.

Nous connaissons l'influence réciproque qu'exercent l'un sur l'autre notre développement physique et notre développement intellectuel; nous ne serons donc pas surpris que l'intelligence de la jeune fille présente quelques caractères qui correspondent

à la constitution physique particulière à son sexe. Ainsi son esprit, comme son corps, se formera par une évolution plus rapide, perdra souvent en ampleur ce qu'il aura gagné en précocité, et se fera remarquer plutôt par sa grâce que par sa force.

Mais cette influence du corps sur l'intelligence ne suffirait point à expliquer toutes les nuances qui distinguent l'esprit de la femme; celles-ci ont leur principale cause dans le mode d'activité et de développement que lui imposent les fonctions spéciales qui lui appartiennent. Ces nuances, il est vrai, se manifestent chez la jeune fille longtemps avant l'âge de la puberté, c'est-à-dire à une époque où elle n'est point encore appelée à un rôle différent de celui des jeunes garçons de son âge. Cependant elle ne reste pas entièrement étrangère à celui que l'avenir lui réserve : l'exemple des jeunes filles plus âgées, le caractère particulier des convenances auxquelles on l'habitue, et des procédés que déjà l'on observe à son égard, tout enfin autour d'elle concourt à le lui faire pressentir; alors elle l'adopte par anticipation, elle s'applique à imiter tout ce qui lui offre le type de ce qu'elle doit être un jour, et ainsi, dès l'âge de sept ou huit ans, sa vie d'enfant a souvent revêtu un caractère féminin qui la distingue profondément de celle des garçons de son âge. Alors ce rôle de femme qu'elle a adopté dans ses goûts, dans sa tenue, dans ses relations sociales, réagit sur le développement de son intelligence, soit d'une manière directe, soit par le caractère de délicatesse, de réserve, de prudence, quelquefois de ruse, qu'il imprime au développement des sentiments moraux. C'est ainsi que dans l'esprit de la jeune fille on voit déjà prédominer l'imagination, le goût, la finesse de jugement, etc.

Les légères différences que nous venons de reconnaître dans le développement intellectuel des deux sexes n'exigent point des plans d'études différents pour chacun d'eux; elles leur donneront seulement, pour les diverses branches d'enseignement, des aptitudes un peu différentes dont les parents et les instituteurs feront bien de tenir compte; les jeunes filles, par

exemple, réussiront mieux en général aux études littéraires qu'aux sciences exactes.

Ce sont les fonctions particulières à la femme, soit dans la famille, soit dans la société, qui réclament pour elle un développement spécial, et par conséquent une modification du plan d'études que nous avons adopté pour les jeunes garçons.

Ainsi, la jeune fille doit apprendre les soins du ménage, les travaux à l'aiguille et les autres ouvrages de son sexe ; elle doit y être formée par une pratique plus ou moins assidue et plus ou moins longue, selon qu'elle est destinée à les exécuter tous elle-même, ou que pour une partie d'entre eux elle n'aura qu'à surveiller les mains mercenaires qui en seront chargées. Dans tous les cas, elle doit y consacrer au moins deux ou trois heures par jour.

Cette nouvelle exigence trouvera une compensation partielle dans la diminution du temps destiné aux exercices corporels. Ces exercices sont sans doute également nécessaires aux deux sexes ; mais ils n'ont pas à développer au même degré leurs forces musculaires, et les jeunes filles ne seront point appelées à y employer tout le temps que nous leur avions assigné.

En résumé, elles auront chaque jour un peu moins de temps que les jeunes garçons à consacrer à leur instruction proprement dite ; et cependant celle-ci ne restera point en retard. En effet, leur intelligence plus précoce, et les dispositions studieuses qu'elles doivent à une vie plus sédentaire, leur donnent sur leurs contemporains d'un autre sexe une supériorité de savoir qui se maintient ordinairement jusqu'à l'âge de treize ans.

Mais cette supériorité ne doit pas durer : la jeune fille est formée physiquement, elle entre dans la vie pratique, elle abandonne l'étude, à un âge où le jeune garçon a devant lui plusieurs années encore à consacrer à son instruction. Voilà le fait ordinaire qui limite forcément le savoir de la plupart des femmes.

Si donc l'instruction des deux sexes doit suivre le même

ordre quant à la succession des objets d'enseignement, elle ne doit pas avoir la même durée, et par conséquent elle ne peut pas avoir la même étendue. Où s'arrêtera celle de la jeune fille? et quel choix fera-t-on pour elle parmi des connaissances qu'elle ne peut pas toutes acquérir, et qui, il est vrai, ne lui offrent pas toutes la même utilité? Nous ne pourrions répondre à ces questions qu'en passant successivement en revue les diverses positions que la femme peut être appelée à occuper dans la société ; et cet examen serait ou trop long pour le plan de cet ouvrage, ou trop incomplet pour être réellement utile. C'est pourquoi nous nous bornerons à donner sur ce sujet quelques indications générales.

Un savoir bien acquis est une conquête qui nous élève, qui étend nos facultés, qui augmente notre puissance en prêtant son secours soit à nos pouvoirs physiques, soit à nos pouvoirs moraux ; c'est pourquoi nous nous garderons bien d'imposer à l'instruction de la femme aucune limite absolue. Le ridicule des femmes savantes est un effet de leurs prétentions, et point du tout de leur science; et pourvu qu'il y ait harmonie dans l'ensemble de son développement, la jeune fille n'aura jamais trop d'instruction.

Des connaissances variées et étendues seront d'ailleurs pour elle un puissant moyen d'accomplir dignement la sainte et douce tâche que lui apportera la maternité. C'est à la mère qu'appartient surtout cette première éducation des enfants qui peut avoir tant d'influence sur leur avenir; c'est elle qui, par sa présence assidue au foyer domestique, est plus particulièrement appelée à suivre leurs progrès et à surveiller l'emploi de leur temps pendant la durée de leurs études; c'est de son instruction souvent que dépend le succès des leçons.

Mais, quelle que soit son importance, la culture intellectuelle de la femme doit être subordonnée aux exigences de certains devoirs qui la concernent spécialement, et auxquels Dieu a donné l'impérieuse obligation de la nécessité : nous voulons parler des soins relatifs aux conditions matérielles d'existence de la

famille, fonctions humbles, mais capitales, et dont la valeur s'augmente encore par l'influence morale qui s'y rattache.

La femme est appelée à gouverner l'intérieur de sa maison, à y maintenir l'ordre, la propreté, l'économie, et l'abondance que sa position comporte, à faire du foyer domestique un lieu de bien-être, de paix et de joie moralisante pour son mari et ses enfants. Cette belle tâche exige un ensemble non-seulement de vertus, mais de savoir-faire, d'aptitudes et de connaissances pratiques, qu'on ne possède point sans avoir travaillé à les acquérir, et dont l'apprentissage doit occuper le premier rang dans l'emploi du temps de la jeune fille; ce ne sera donc qu'après avoir pourvu à cette importante préparation, qu'on lui permettra les études qui n'y concourent pas directement.

Il ne suffit point encore que les leçons laissent aux exercices plus essentiels tout le temps qui leur appartient; il faut aussi qu'elles ne fassent pas naître des goûts d'activité intellectuelle incompatibles avec les devoirs que la mère de famille sera appelée à remplir dans la sphère particulière d'activité qui doit être son lot dans ce monde. C'est une position pleine de douleurs et de périls que celle d'une femme à qui les soins du ménage ne laissent aucun loisir pour cultiver les connaissances et les talents qu'on lui avait donnés, et qui se voit obligée de renoncer à cette vie de l'intelligence dans laquelle elle était entrée avec amour.

Ces considérations montrent l'importance d'une sorte d'harmonie entre l'instruction d'une jeune personne et la condition sociale dans laquelle elle doit se trouver un jour. C'est aux parents qu'il appartient de l'établir de telle sorte que non-seulement leur enfant ait la volonté, les connaissances et le savoir-faire nécessaires pour bien accomplir ses devoirs, mais encore qu'elle n'en soit point distraite par des besoins intellectuels qui ne pourraient pas se concilier avec eux.

Dans l'impossibilité où nous sommes d'aborder les détails de toutes les différences d'instruction qui doivent correspondre

aux diverses positions de la femme dans la société, nous nous bornerons à diviser les jeunes filles en deux classes selon que le travail des mains ou celui de l'intelligence sera prédominant dans la vie active qui les attend.

Les unes auront un jour tout leur temps employé à pourvoir aux besoins de leur famille ; elles doivent borner leur instruction aux connaissances qui leur seront directement utiles pour accomplir cette œuvre, en y joignant des exercices pratiques suffisants pour les rendre habiles dans leurs divers travaux. Ainsi leur instruction n'ira pas au delà de celle que nous avons assignée aux trois premières phases de l'enfance, et ne comprendra pas même celle de la troisième phase dans toute l'étendue que nous lui avons donnée pour les jeunes garçons. Pour elles, la grammaire ne sera guère qu'une explication des règles de l'orthographe, les mathématiques se borneront aux éléments de l'arithmétique et à la tenue des comptes les plus simples, les sciences naturelles ne comprendront que quelques notions applicables aux besoins ordinaires de la vie, etc.

Les autres pourront, dans la position qui les attend, continuer plus ou moins à cultiver les connaissances et les talents qu'elles auront acquis pendant les années de leur enfance. Si elles vivent dans l'opulence, leur instruction sera pour elles une source de jouissances et en même temps une égide contre les dangers de l'oisiveté ; si la fortune leur refuse ses dons, elles pourront, en se vouant à la littérature, aux beaux-arts ou à l'éducation, utiliser pour le bien-être de leur famille le développement intellectuel qui aura été leur partage ; dans tous les cas, le temps qu'elles auront consacré à des études plus étendues n'aura pas été perdu. Ainsi, après avoir parcouru celles des trois premières phases, elles pourront employer quelques années encore à plusieurs des leçons qui appartiennent à la quatrième. Ce seront les langues vivantes, la littérature, la géographie, l'histoire, la musique et le dessin qui les occuperont plus particulièrement.

Nous nous arrêtons ici ; car nous croyons avoir donné sur le

sujet qui nous occupe toutes les indications générales qu'il comporte, et nous pensons qu'elles suffiront pour guider les parents dans le choix des études qui conviennent à une jeune fille.

—

V

EXERCICES D'INTUITION ET DE LANGAGE

ENSEIGNEMENT SIMULTANÉ

C'est l'intuition qui fournit à l'enfant ses premières occasions d'appliquer et de développer son intelligence, et en même temps ses premières idées, celles qui serviront de prémisses à toutes ses connaissances. Ces données de l'intuition ne manquent jamais entièrement, parce qu'elles résultent de la vie même; mais nos notions intuitives peuvent être superficielles et fugitives, inexactes et incomplètes, vagues et mal ordonnées; il importe donc que l'éducation régularise pour l'enfant cette première source de savoir, et donne ainsi à tout enseignement une base à la fois large et solide.

C'était pour réaliser cette idée que Coménius publiait il y a deux cents ans son *Orbis pictus*, recueil de gravures nombreuses, qui devait servir à un premier enseignement. Mais l'ordre manquait dans cette collection; l'enfant y passait rapidement d'un objet à l'autre, sans les étudier assez pour s'en former une idée juste et complète, sans s'y livrer à un exercice propre à augmenter beaucoup la puissance de ses facultés.

Nous ne croyons pas que Pestalozzi ait eu connaissance du travail de Coménius; et cependant, dans ses premiers essais, il paraît suivre les traces du savant hollandais.

Ainsi, au début de sa carrière pédagogique, il faisait observer aux enfants divers objets représentés, soit par des dessins, soit par des modèles en bois. Un jour que son école était occupée à étudier une fenêtre dessinée sur le papier, un petit enfant dirigeant ses regards vers la croisée de la chambre, s'écria : « *Ne pourrions-nous pas apprendre cela mieux en examinant la fenêtre ?* » Ce fut un trait de lumière pour Pestalozzi ; il comprit qu'un dessin ne remplace pas entièrement son modèle, qu'il ne peut en donner une idée complète à l'enfant encore pauvre d'observations antérieures et par conséquent incapable de suppléer par la comparaison à ce qui manque à la représentation pour être la réalité. Dès lors, il employa la chose même plutôt que son image ; il ne voulut aucun intermédiaire entre la nature et l'enfant ; il fit donc observer directement à ses jeunes élèves les meubles de la chambre, les animaux, les plantes, les pierres qu'il trouvait à sa portée.

Chaque objet occupait leur attention jusqu'à ce qu'ils l'eussent considéré sous toutes ses faces, dans toutes ses propriétés, dans toutes ses parties et dans tous les rapports qui les unissent. Chaque fait observé, chaque jugement, devait être énoncé en termes clairs et précis. Ainsi se formait le talent d'observer, et celui de s'exprimer d'une manière exacte et correcte, avantages bien précieux dans le cours de la vie, et que les petits enfants qui composaient l'école de Pestalozzi à Berthoud acquirent en peu de mois à un degré surprenant. Mais il faut bien se rappeler que dans cette école, aux enfants appartenaient l'activité, l'initiative des jugements et des énoncés, au maître seulement la direction et la rectification. Ainsi l'élève en parlant n'exprimait jamais que sa propre pensée, le produit de sa propre observation, et non point le savoir d'autrui. En même temps il ne se bornait pas à répéter des phrases toutes faites ; il avait lui-même formulé sa pensée, il l'avait lui-même rectifiée quant au fond et quant à l'expression, d'après les observations critiques du maître.

Ces exercices, bien dirigés, sont toujours attrayants pour

l'enfant, car ils le font marcher de découverte en découverte; chaque jour ils accroissent ses forces, ils étendent le domaine de ses expériences, et ils augmentent son désir de savoir.

Mais les exercices d'intuition ont pour objet le monde matériel tout entier; leur champ est immense en étendue et en diversité, il est inépuisable. Cette multitude de notions qu'il fournit à l'enfant amènerait bientôt la confusion dans son esprit, si aucun ordre ne présidait à leur acquisition. C'est pourquoi Pestalozzi chercha quel est le point de départ naturel de nos observations intuitives, de notre instruction en général.

Ce point de départ devait être le même dans tous les temps, dans tous les pays, dans toutes les conditions de la vie; il devait être en même temps le centre de toutes nos connaissances, le foyer d'où rayonne tout notre développement physique, intellectuel et moral. Ce ne pouvait être que l'homme lui-même : l'homme corporel, qui renferme les conditions, les organes de toute intuition physique, qui est en quelque sorte l'être placé le plus près de nous, celui qui est le mieux en notre pouvoir, le premier anneau enfin de cette chaîne qui forme le sujet de l'histoire naturelle; l'homme intellectuel, qui se manifeste par le langage avec toutes les facultés de son entendement; l'homme moral, ses sentiments, sa conscience, sa volonté. Ainsi l'homme, considéré sous ce point de vue général, est le centre, le point de départ, de tous les progrès que l'éducation est appelée à réaliser.

L'enfant doit donc commencer l'étude du monde matériel par celle de son propre corps, l'étude du monde intellectuel par celle de sa propre intelligence exprimée par le langage, l'étude du monde moral par celle de sa propre conscience. C'est le *connais-toi toi-même* de Socrate. Cette triple étude doit procéder à l'aide d'éléments assez simples et assez clairs, de faits assez spéciaux et assez saillants, pour être observés par l'enfant dès ses premières années; elle doit précéder l'école et commencer dans le sein de la famille.

C'est à la mère que Dieu a confié le premier développement de l'enfant en lui donnant une sorte d'instinct d'éducation que les préjugés et la corruption ne parviennent point à détruire entièrement. C'est elle qui est sa compagne et son amie; c'est elle qui ne le quitte point tant qu'il a besoin d'un appui. C'est elle qui est destinée à diriger les premiers exercices d'intuition.

Pestalozzi fit donc un appel aux mères pour leur rappeler cette sainte et douce tâche. Il voulut en même temps leur fournir un guide pour les ramener des traditions de l'école à la marche simple de la nature, de manière à assurer à la fois, et le développement de toutes les facultés de l'enfant, et sa préparation aux diverses branches d'étude qui l'attendent; telle était l'idée qu'il cherchait à réaliser lorsqu'il publia le *Livre des Mères*. Mais cet ouvrage n'a jamais été achevé; ce qu'il en existe ne répond pas même entièrement aux vues théoriques de Pestalozzi, et ne peut suffire pour les faire bien connaître; tel que l'auteur l'avait conçu, ce livre est encore à faire.

Nous avons vu que le point de départ des exercices d'intuition doit être le corps de l'enfant; on lui en fera donc observer et nommer les différentes parties; puis on dirigera son attention sur leur nombre, leur forme, leur position relative, leurs diverses fonctions, etc., en l'habituant à énoncer d'une manière claire et correcte chacune de ses observations.

L'étude du corps humain suffirait à une longue suite d'exercices de ce genre, mais on se gardera bien d'attendre qu'on l'ait épuisée pour s'occuper d'un autre objet; la nature entière se présente à l'enfant avec sa variété infinie, et nous ne pouvons ni la soustraire à ses investigations ni lui en faire étudier méthodiquement tous les détails. L'essentiel est de lui apprendre à bien voir ce qu'il voit, et à bien dire ce qu'il a vu.

La marche qu'on aura suivie pour faire étudier à l'enfant son propre corps s'appliquera également à tout ce qui pourra l'intéresser; ses premières observations, bien dirigées, lui rendront toutes les autres faciles et amusantes; chaque lieu,

chaque moment, chaque circonstance de sa vie lui fournira des occasions de s'instruire; les exercices d'intuition trouveront leur place au milieu des occupations les plus diverses, dans les leçons, dans les jeux, à table, à la promenade.

Si les objets d'observation ne peuvent être rangés dans un ordre rigoureux, s'ils se trouvent le plus souvent déterminés par l'occasion, par le goût de l'enfant, par les connaissances de la mère et du maître, en un mot si la liberté est nécessaire dans la marche des exercices d'intuition, il n'en est pas moins vrai qu'un ordre général doit présider aux vues de celui qui les dirige, soit pour conserver autant que possible les avantages de l'enchaînement, soit pour qu'aucune des notions qui doivent servir de base aux études suivantes ne soit entièrement oubliée.

Cet ordre se trouve presque indiqué par le point de départ que nous avons reconnu. Après avoir commencé par le chef-d'œuvre de la création, nous descendrons l'échelle des êtres organisés; puis viendra le règne inorganique : les rivières, les montagnes, les vallées, etc., y auront leur place. Ainsi se trouveront solidement acquises par la voix de l'expérience une foule de notions indispensables à l'étude des sciences naturelles et de la géographie. Après les œuvres de Dieu, celles de l'homme ; après les objets de la nature, ceux de l'industrie et de l'art.

Telle est la marche naturelle qui doit présider à l'étude du monde matériel, sans pourtant en régler tous les détails. Cet ordre sera souvent abandonné, mais on ne négligera aucune occasion d'y revenir; quelques parties seulement du sujet seront étudiées d'une manière complète, mais aucune ne sera tout à fait négligée.

Nous avons vu que le nombre, la forme, et le langage sont les éléments premiers de nos connaissances, ceux que l'enseignement doit chercher à développer dès son début comme préparation à toute l'instruction future de l'enfant. C'est aux exercices d'intuition qu'il appartient de commencer cette pré-

paration; c'est en se proposant ce but à atteindre qu'ils conserveront toujours la direction la plus utile aux études dont ils sont les préliminaires.

Ainsi l'on aura soin de faire observer aux enfants le nombre et la forme de tous les objets qu'on leur présentera, le nombre et la forme de leurs parties, les différences et les rapports qui existent entre ces divers nombres et entre ces diverses formes.

C'est dans l'observation de la chambre et de l'ameublement que l'instituteur trouvera la meilleure occasion d'initier l'enfant à la connaissance des nombres et de leurs rapports : il lui fera compter les vitres de la fenêtre, les panneaux de la boiserie, les carrés du parquet, les cases du damier; ce dernier meuble surtout pourra servir à d'utiles exercices : combien de rangées de cases de gauche à droite? combien de bas en haut? combien de cases en tout? si l'on retranche une rangée en haut, combien restera-t-il de cases? si l'on en retranche aussi une à droite, combien? si l'on en retranche deux dans chaque sens, combien? L'enfant se trouve ainsi sur la voie de découvrir, intuitivement, expérimentalement, quelques règles du toisé et de la composition du carré des nombres.

Les meubles limités par des plans seront les plus favorables à une première étude intuitive des formes. L'enfant apprendra à y reconnaître les diverses faces : rectangles, carrés, triangles; les arêtes : lignes droites horizontales, verticales, obliques; les angles : droits, aigus, obtus; on se gardera bien de lui donner déjà les définitions. Puis il comparera les longueurs des diverses lignes observées, en s'accoutumant à les mesurer de l'œil.

Ce n'est pas le moment d'en dire davantage sur ce sujet, puisque nous devons consacrer des chapitres spéciaux à l'intuition des nombres et à l'intuition des formes. Mais le premier développement du langage est trop intimement lié aux exercices d'intuition pour que nous voulions l'en séparer dans notre exposition.

L'homme parle parce qu'il pense; parce qu'il faut à la pensée fugitive et immatérielle une forme pour se fixer, une repré-

sentation sensible pour se transmettre. Comme le langage n'est que l'expression de la pensée, ce n'est que par elle et avec elle qu'il peut se développer. Les premières paroles de l'enfant, celles du moins qu'on peut considérer comme un langage, ne proviennent que du besoin de faire connaître ses idées. C'est d'une manière purement intuitive, c'est par l'usage et par l'expérience qu'il apprend peu à peu à parler, et par conséquent à connaître le sens des diverses formes du langage, sans que ces formes lui aient été préalablement expliquées. Aussi le voit-on employer sans hésiter et avec justesse des mots et des constructions de phrases dont l'analyse embarrasse quelquefois les grammairiens.

Cette étude pratique de la langue, que l'enfant trouve dans la vie sociale et dès ses premières années, est nécessaire à tout son développement ultérieur et surtout à l'intelligence des principes de la grammaire ; car ces principes n'ont de valeur pour l'élève qu'autant qu'ils énoncent d'une manière claire et générale des règles dont il avait une connaissance confuse pour les avoir cent fois appliquées lui-même dans des cas particuliers.

C'est par cet exercice, antérieur à toute étude raisonnée, que nous apprenons à sentir les nuances les plus délicates de notre langue et à les employer avec facilité sans être obligés de combiner d'abord laborieusement tous nos mots. Nous parlons enfin grâce à une espèce de tact, à un sentiment intime du génie de la langue, qui résulte de l'usage et que la grammaire seule ne produirait jamais.

Cette connaissance intuitive est donc pour nous un immense avantage ; elle est notre moyen le plus universel d'en acquérir d'autres, en même temps qu'elle donne à nos facultés le développement le plus varié.

Nous la devons d'abord aux soins maternels; mais combien n'est-il pas de mères qui sont, ou incapables de seconder dignement l'enfant dans ses premiers essais, ou trop peu pénétrées de la sainteté et de l'importance de ce devoir pour y donner

les soins nécessaires? Pestalozzi avait été frappé de cette insuffisance si fréquente, et il aurait sans doute contribué à y remédier, s'il avait pu écrire le *Livre des Mères* tel qu'il l'avait conçu.

Cependant, si c'est à la mère d'abord qu'il appartient de diriger les exercices de langage, ce n'est point à elle seulement qu'est réservée une tâche si étendue. Le langage se développe avec les occasions de l'employer, c'est-à-dire avec les idées que donnent l'instruction et l'expérience de la vie; cet apprentissage ne peut donc être entièrement accompli dans la première enfance, et il est trop important pour qu'on l'abandonne au hasard. Cette vérité a été plus ou moins méconnue dans tous les anciens plans d'éducation : on y parle beaucoup de grammaire ; d'exercices de langage, jamais. N'est-ce pas là une des causes de l'obscurité et du dégoût que les enfants ont si souvent trouvés dans l'étude de la grammaire? et conçoit-on qu'on ait poussé l'aveuglement jusqu'à ériger en système l'habitude de commencer toute étude régulière du langage par l'énoncé des règles abstraites d'une langue morte?

Les exercices de langage doivent donc occuper non-seulement la mère, mais aussi l'instituteur; celui-ci les rattachera, d'abord aux exercices d'intuition, puis à tous les objets spéciaux de son enseignement. L'enfant y trouvera, selon l'expression de M. Naville, une sorte de gymnastique intellectuelle par laquelle se perfectionneront chaque jour, et son langage et sa pensée qui en est inséparable; en même temps la langue maternelle sera comme le centre, le point d'attache de toutes ses connaissances; elle constituera l'unité de son instruction.

Les exercices d'intuition seront donc en même temps pour l'enfant une première étude pratique de sa langue; on aura soin que sa parole soit correcte, précise, et surtout qu'elle n'exprime que la vérité ; ce dernier point est d'une grande importance non-seulement sous le rapport de la justesse des idées, mais sous celui de la véracité du caractère ; c'est en habituant l'enfant dès l'abord à ne voir dans la parole qu'un organe de

vérité, qu'on fera pour lui de cette vertu un besoin. Mais pour y parvenir il faut proscrire toute vérité qui n'en serait pas une pour l'enfant parce qu'elle n'appartiendrait pas à sa sphère d'activité. Que tout ce qu'il dira soit vrai pour lui sans restriction, vrai à son point de vue actuel et immédiat; qu'on lui fasse rectifier au besoin toute phrase qui ne présenterait pas ce caractère, et qu'il s'accoutume ainsi à éviter ces énoncés incomplets ou exagérés, trop particuliers ou trop généraux, première atteinte portée à la vérité, qui souvent en amène de plus graves.

Comme le témoignage des sens n'est pas la seule base de la culture humaine, de même il ne doit pas seul fournir l'objet des exercices de langage. La langue, pour servir d'instrument à l'éducation morale, doit avoir été formée intuitivement à l'expression des sentiments du cœur. Cette partie de la tâche des mères et des instituteurs sera traitée dans un autre livre de cet ouvrage; mais son importance et sa liaison intime avec le sujet de ce chapitre nous obligeaient à l'indiquer ici [1].

Comme chaque exercice de langage doit consister dans l'expression d'une pensée actuelle de l'enfant, l'ordre de ces exercices ne sera autre chose que celui de l'acquisition des idées. Il y aura par là même gradation et enchaînement; car l'expression, se compliquant avec la pensée, s'élèvera peu à peu de la proposition simple au discours complet.

Mais lorsque l'enfant sera familiarisé avec la pratique de sa langue, lorsqu'il en aura appliqué cent et cent fois les règles diverses sans connaître leurs énoncés, alors ce savoir empirique ne lui suffira plus; il aura besoin de se rendre compte du rôle qu'il fait jouer à chaque mot de sa phrase, du sens qu'il reconnaît à chaque forme de langage pour exprimer sa pensée; il aura besoin de formuler les règles qu'il a tant de fois appliquées, afin de s'en faire un guide pour les cas nouveaux qu'il pourrait rencontrer. Alors commencera pour lui l'étude de la

[1] On remarquera sans doute que, pour l'enseignement de la langue maternelle, nous avons beaucoup profité des travaux du P. Girard.

grammaire fondée sur l'analyse de la pensée, ainsi que nous l'exposerons en nous occupant de l'enseignement raisonné de la langue naturelle.

Après avoir indiqué le but des exercices d'intuition et de langage, après en avoir tracé le plan général, nous risquerions de n'en donner à nos lecteurs qu'une idée bien vague, si nous ne leur en montrions pas un exemple. Nous supposerons en même temps que l'enseignement s'adresse à une classe entière afin de faire voir comment le maître peut maintenir l'attention et l'activité de tous les enfants à la fois. Ce que nous aurons à dire ici des formes d'un enseignement simultané pour la première enfance s'applique à la plupart des objets d'étude; aussi, après avoir traité ce sujet ici avec quelque détail, nous pourrons nous dispenser d'y revenir dans les chapitres suivants.

Et d'abord, nous conseillons, pour une classe de petits enfants, les gradins demi-circulaires usités dans les salles d'asile; cette disposition réunit tous les enfants sous l'œil du maître, en même temps qu'elle permet à chacun d'eux de bien voir l'objet de la leçon.

Supposons que cet objet soit un chien, non point un chien peint ou empaillé, mais un chien vivant dont la vue excitera sans aucun doute l'intérêt de tous les enfants.

Le maître leur dira : Que voyez-vous? mais il ne permettra pas qu'on réponde par un seul mot, car pour développer le langage des enfants il importe de les accoutumer à former des propositions complètes.

Réponse. Je vois un animal. Je vois un chien.

Aux diverses questions du maître sur la couleur de l'animal, les enfants répondront successivement :

Ce chien est noir. Ce chien n'est pas entièrement noir. Ce chien a le ventre blanc, les pattes blanches. Ce chien n'est pas entièrement noir ou blanc; ses flancs ne sont pas noirs comme son dos; ils ne sont pas blancs comme son ventre; ils sont roux; ils sont fauves; ils n'ont pas partout la même nuance;

leur couleur est plus foncée près du dos ; elle est plus claire près du ventre, etc.

Ensuite viendra l'examen des divers membres de l'animal, de leur position et de leur grandeur relatives, enfin de leurs fonctions. Nous laissons imaginer au lecteur les questions successives qui amèneront les réponses suivantes :

Ce chien a une tête, un tronc, quatre jambes, une queue.

Les jambes portent le tronc ; le tronc porte le cou et la queue ; le cou porte la tête.

Le cou est aussi long que la tête. La queue est plus longue que la tête ; elle est longue comme le cou et la tête pris ensemble ; elle est longue comme deux fois la tête. Le tronc est plus long que la queue ; il est long comme la queue et la tête pris ensemble ; il est long comme trois fois la tête, etc.

Ce chien marche ; il marche avec ses jambes ; les jambes servent à marcher. Articulations des jambes, etc.

On engagera peu à peu les enfants à réunir plusieurs observations dans un seul énoncé, ce qui les habituera à former des phrases de plus en plus compliquées ; ils en viendront à faire une description complète du chien. Ce sera le moment de leur faire distinguer les caractères spécifiques qui appartiennent à tous les chiens, des caractères particuliers à celui qu'ils ont sous les yeux. Ainsi, s'ils disaient : *Le chien est un animal noir à poil ras,* on leur ferait remarquer que les chiens ne sont pas tous noirs, qu'ils n'ont pas tous le poil ras, et que, s'ils veulent parler de la couleur et de la longueur du poil, ils doivent dire : *Ce chien est un animal noir à poil ras.*

Lorsque l'enfant aura ainsi observé des animaux de diverses classes, il les comparera sous le rapport des organes qui auront attiré son attention.

Le ver de terre n'a point de jambes, il ne marche pas, il rampe, la poule a deux jambes, le chat en a quatre, la mouche en a six, l'araignée en a huit, l'écrevisse en a dix, le cloporte en a quatorze.

Le pigeon a deux ailes couvertes de plumes ; la mouche a

deux ailes transparentes; la guêpe a quatre ailes transparentes; le hanneton a deux ailes transparentes repliées sous des élytres bruns; le papillon a quatre ailes recouvertes d'une poussière colorée.

Il va sans dire que les enfants n'emploieront pas un mot sans en bien connaître le sens, et que les expressions nouvelles pour eux leur seront fournies et expliquées par le maître alors seulement qu'ils en auront besoin pour énoncer les faits observés.

Les fleurs, les arbres, les ruisseaux, les outils, les maisons, tout enfin peut servir à des exercices semblables. On conçoit combien cette richesse et cette variété de sujets donnent de facilité au maître pour intéresser ses jeunes élèves; mais il ne faut pas qu'il en abuse en laissant ceux-ci voltiger d'un objet à un autre; il faut au contraire exiger dès le premier jour qu'ils étudient chaque chose de manière à en conserver une connaissance solide et aussi complète que leur âge le comporte. Ils n'en prendront ensuite que plus de plaisir à leurs exercices, et ils auront contracté une habitude précieuse pour le reste de leur vie.

A chaque question qui leur sera adressée, les enfants prêts à répondre lèveront la main, et le maître désignera parmi eux celui qui doit parler. Cette précaution est nécessaire pour empêcher, soit la confusion de plusieurs réponses faites à la fois, soit une sorte de monopole des réponses que quelques enfants plus développés ou plus bavards que les autres pourraient accaparer. Le maître aura soin d'accorder la parole souvent aux faibles et aux timides; il les interrogera même directement, s'il remarque qu'ils ne lèvent jamais la main.

L'instituteur ne se hâtera pas de corriger lui-même les énoncés inexacts ou incomplets; il cherchera à les faire corriger par les enfants eux-mêmes en leur adressant des questions comme celles-ci : Cette réponse est-elle juste? est-elle complète? Qui peut me dire ce qu'il lui manque? Qui peut répondre mieux?

On s'arrêtera plus particulièrement à l'énoncé de toute observation qui peut avoir quelque valeur scientifique, quelque importance pour les études futures, ou quelque application aux usages de la vie. Un tel énoncé, après avoir été reconnu juste pour le fond et pour la forme, sera répété à haute voix par tous les enfants plusieurs fois de suite ; puis on le fera redire encore aux plus retardés d'entre eux.

Pour éviter la confusion qui pourrait résulter de ce concours de voix répétant une phrase toutes ensemble, il y faut un rhythme bien prononcé ; les enfants en sentent eux-mêmes le besoin et s'y habituent très promptement ; mais l'instituteur devra, dès le premier jour, exiger qu'ils ne crient pas et qu'ils disent tout d'un ton simple et naturel.

Avec ces précautions, les exercices de vive voix faits par la classe entière ont de grands avantages : ils donnent à la leçon un caractère de vie qui plaît aux enfants ; ils entretiennent l'attention et l'activité de chacun d'eux ; ils gravent dans leur mémoire l'énoncé correct des idées acquises par leurs propres observations ; ils contribuent enfin, et à leur prononciation nette et facile, et à leur santé future, par le développement qu'ils assurent aux organes de la voix.

Nous n'avons point hésité à entrer dans tous les détails de ce procédé d'enseignement, car l'instituteur sera appelé à en faire usage dans la plupart de ses leçons élémentaires, et nous n'en connaissons point d'autre qui puisse ainsi mettre en œuvre les facultés de tous les enfants d'une classe.

—

VI

PREMIER ENSEIGNEMENT DU CHANT

La musique est aussi un langage; ce n'est plus celui des idées, c'est encore celui des sentiments. Elle exprime les émotions de l'âme avec ce qu'elles ont d'ineffable, et en cela déjà elle surpasse le langage ordinaire; mais elle fait plus que de les exprimer, elle les fait éprouver à ceux qui l'écoutent et à ceux qui l'exécutent.

« La musique de chant surtout, dit Madame Necker de Saussure, produit sur celui qui l'exécute une impression singulièrement puissante et caractérisée; il prononce d'inspiration « les paroles qui y sont associées, et il semble à celui qui les « chante qu'il exhale sa propre émotion; dangereuse propriété « de cet art, d'après les sentiments dont on le rend ordinairement l'interprète, et motif de plus pour le rappeler dans l'éducation à sa destination antique et sacrée. »

La musique est donc pour l'éducation un puissant moyen d'agir sur le cœur, d'adoucir le caractère, de fortifier le sentiment religieux; et en même temps une précieuse ressource pour développer le goût, faculté qui trouve en général si peu d'exercice dans les leçons élémentaires, et qui trop souvent reste engourdie pendant toute la durée de l'enfance.

Le plus petit enfant est sensible au charme de la musique; le chant de sa mère dissipe son malaise, calme ses petites passions et le dispose au sommeil. Ce baume qui s'est montré si bienfaisant auprès de son berceau, pourquoi est-il abandonné dans les années qui suivent, et souvent abandonné pour toujours? Et cependant, non-seulement les enfants entendent avec plaisir la musique appropriée à leur âge, mais encore ils peu-

vent chanter eux-mêmes avec justesse, avec goût et avec expression. On en trouverait la preuve dans la plupart des écoles et des familles de l'Allemagne; et cette habitude, contractée dès l'enfance, est sans aucun doute la cause des dispositions musicales qui distinguent certaines nations. Mais pour se convaincre de l'aptitude que les petits enfants ont en général pour apprendre à chanter, il n'est pas besoin de quitter la France, il suffit de visiter quelques-unes de nos salles d'asile bien dirigées; on en sortira avec le regret que le chant ne soit pas plus généralement employé dans l'éducation de l'enfance.

Pestalozzi lui avait assigné un rôle important dans l'œuvre de réforme éducative qu'il a tant de fois essayé de réaliser. Ses élèves, même les plus jeunes, chantaient avec un sentiment musical et une justesse d'exécution souvent remarquables, et toujours avec plaisir; ils chantaient dans leurs exercices religieux, dans les intervalles des leçons, dans leurs fêtes, dans leurs jeux, dans leurs promenades.

Pestalozzi avait obtenu ces résultats en appliquant à l'enseignement du chant sa méthode générale d'éducation, méthode conforme aux lois du développement organique de l'enfant, et qui n'est qu'une conséquence des principes que nous avons exposés.

De même que l'enfant apprend à parler avant d'apprendre à lire, de même il doit apprendre à chanter avant d'apprendre à connaître les signes conventionnels à l'aide desquels on écrit la musique. Ici donc encore, sa première étude sera tout intuitive : il avait parlé pour avoir entendu parler; il chantera pour avoir entendu chanter.

On peut enseigner aux enfants un chant qui convienne à leur âge, dès qu'ils parlent avec une bonne prononciation. Le maître commencera par leur faire dire les paroles seulement, jusqu'à ce qu'ils les sachent par cœur; il les leur expliquera, il leur adressera des questions pour s'assurer qu'ils en ont bien compris le sens et qu'ils s'associent de cœur aux sentiments qu'elles expriment. Cette précaution est surtout nécessaire lorsqu'il s'a-

git d'un chant religieux. Ensuite le maître chantera deux ou trois fois la première strophe du morceau, puis seulement la première phrase, qu'il fera répéter aux enfants, puis la seconde phrase, etc. Quand les chants seront à plusieurs voix, on fera exercer chacune d'elles séparément, avant d'essayer de les faire chanter ensemble. Le maître aura soin de battre toujours la mesure et d'habituer les enfants à l'observer rigoureusement; quant à la justesse d'intonation, il se montrera sévère dès la première leçon. Enfin nous conseillons à l'instituteur de commencer par faire chanter ses écoliers à demi-voix : c'est le vrai moyen pour qu'ils s'entendent les uns les autres et pour qu'on puisse distinguer chaque faux ton; mais c'est surtout important pour éviter qu'ils ne prennent l'habitude de crier. Ce n'est que par une grande douceur d'expression que le chant peut produire l'effet moral que nous en attendons; ce n'est qu'en chantant habituellement *piano* que les enfants pourront, sans forcer leur voix, rendre les *forti* et les *fortissimi* dans les morceaux et dans les passages qui les exigeront.

Le succès de cet enseignement dépend en grande partie du choix des chants qu'on veut faire exécuter à l'enfant. Ses premiers exercices de langage n'avaient été que l'expression de ses propres idées, de ses propres impressions; ils étaient restés toujours appropriés à son âge et à son développement; ils avaient suivi une gradation lente mais non interrompue. Il en sera de même de ses premiers exercices de chant : un recueil de morceaux simples et bien gradués est d'une extrême importance; aussi sommes-nous obligé d'entrer dans quelques détails sur les conditions auxquelles il doit satisfaire tant sous le rapport des paroles que sous celui de la musique.

Les paroles, quant au style, seront aussi rapprochées que possible du langage même des enfants, afin d'être parfaitement claires pour eux; il n'est peut-être pas inutile de remarquer ici que cette condition n'exclut pas la vraie poésie, car il est une poésie de l'enfance qui malgré sa simplicité parle au cœur et à l'imagination et ne blesse pas le goût le plus pur. Quant au

sens, les paroles n'exprimeront guère que les pensées qui occupent réellement l'esprit des enfants et les sentiments que leur cœur éprouve, mais elles auront pour tendance de leur faire faire des progrès sous ces deux rapports.

Les sujets choisis seront de divers caractères, ils varieront du sérieux au gai afin de pouvoir s'adapter aux dispositions des enfants dans tous les moments. Ce seront d'abord des hymnes de reconnaissance envers Dieu et le Sauveur, qui rappelleront leurs bienfaits dans ce qu'ils ont de plus propre à toucher les enfants; puis des chants destinés à célébrer les beautés de la nature, les joies du foyer domestique; enfin des chansons plus gaies sur les plaisirs de la campagne, sur ceux qu'on goûte après une journée bien employée, sur les fêtes et les jeux de l'école, etc. Dans tous ces morceaux, quel que soit leur caractère, on n'admettra que des pensées simples, naturelles, vraies, et propres à améliorer le cœur des enfants.

On voit à combien d'exigences les poésies dont nous parlons ont à satisfaire. Nous en possédons, il est vrai, d'exellentes en ce genre; mais, comparée à celle de l'Allemagne, notre littérature est encore bien pauvre sous ce rapport.

La musique de la première enfance doit aussi satisfaire à certaines conditions pour le rhythme, pour la mélodie et pour l'harmonie.

Le rhythme doit être bien caractérisé en sorte que les enfants distinguent facilement le temps faible du temps fort; les phrases ne seront pour commencer que de quatre mesures, plus tard même on évitera qu'elles en aient plus de huit. La mesure sera d'abord à deux temps; c'est celle que les enfants saisissent le plus facilement et qui se prête le mieux à accompagner la marche qu'il faut habituellement associer au chant dans une école. Après la mesure à deux temps en blanches et en noires viendra celle à *six-huit*, qui offre les mêmes avantages et que les enfants comprendront promptement; puis la mesure à quatre temps et enfin celle à trois temps, la plus difficile à saisir pour la première enfance.

La mélodie doit être simple et avoir un caractère d'unité, de largeur et de mouvement qui la rende facile à retenir ; on évitera qu'elle n'occupe trop d'étendue dans l'échelle musicale, afin que les enfants n'aient pas d'efforts à faire pour en chanter les notes les plus hautes ou les plus basses. Enfin, la mélodie doit, par le mouvement de sa base fondamentale, se prêter au genre d'accompagnement dont nous allons parler.

Une harmonie simple est facile à saisir par les petits enfants, et pour eux déjà elle augmente beaucoup le charme de la musique. Mais il faut éviter avec soin toutes les modulations qui sortiraient du ton du morceau, du moins pour les premiers exercices ; ce n'est que plus tard, ce n'est que graduellement que les enfants parviendront à comprendre et à goûter ces modulations ; le passage à la quinte, celui du ton majeur à son mineur correspondant, ne tarderont pas à être à leur portée, mais il vaut mieux les écarter pendant quelque temps. Les chants à deux voix égales sont ceux qui conviennent le mieux aux commençants ; quelque imparfaite que nous paraisse cette harmonie, elle ne semble point telle aux enfants, elle leur cause un grand plaisir ; il faudra donc commencer par un choix de mélodies propres à être chantées à deux voix seulement. Lorsqu'on abordera les chants à trois voix, le maître pourra faire la basse ; puis viendront des morceaux à trois voix égales exécutées toutes trois par les enfants.

La manière d'apprendre à chanter que nous venons d'exposer, et qu'on pourrait appeler l'intuition du chant, convient seule aux enfants qui n'ont pas dépassé l'âge de sept ou huit ans. Plus tard elle ne suffit plus ; les écoliers sont assez développés pour comprendre la notation, il faut la leur expliquer, il faut leur apprendre à écrire et à lire la musique.

Cette nouvelle tâche sera trop longue pour qu'il soit permis d'interrompre pendant ce temps les exercices de chant qui nous ont occupés jusqu'ici. Ainsi la première partie de chaque leçon sera seule employée à ce qu'on appelle des principes de musique, après quoi, pour se reposer et se récréer, les enfants

exécuteront des chants qu'ils ont appris sans le secours des notes.

Pour faciliter aux commençants l'intelligence de notre manière d'écrire la musique, il est bon d'en séparer d'abord les deux éléments, c'est-à-dire la mesure et l'intonation.

Les premiers exercices n'auront donc pour objet que la mesure; on n'y verra pas la *portée,* on y chantera tout sur le même ton. Nos jeunes élèves, qui alors seront déjà habitués au calcul intuitif des nombres entiers et des fractions, n'auront aucune peine à comprendre les valeurs de nos diverses notes et pauses, ni les combinaisons si variées par lesquelles on peut en former une mesure à deux temps, à six-huit, etc.; les notes pointées et doublement pointées ne les arrêteront pas un seul instant. On leur fera donc chanter, toujours sur le même ton, en battant la mesure, des phrases musicales de plus en plus longues et difficiles; puis on leur fera écrire, par rapport à la mesure seulement, quelques-unes de celles qui appartiennent aux chants qu'ils connaissent déjà.

On ne tardera pourtant pas trop à joindre aux exercices de mesure les exercices d'intonation, car ces deux éléments ne doivent pas rester longtemps séparés. On fera faire d'abord aux enfants des exercices gradués de solfége, au moyen d'une gamme écrite sur le tableau noir, et dont le maître avec sa baguette désignera successivement les notes qui doivent être chantées. En même temps on fera connaître aux élèves les tons et les demi-tons qui constituent la gamme majeure, et la signification des dièzes et des bémols; on leur fera trouver à eux-mêmes les notes modifiées qui entrent dans la gamme de chaque ton. De même pour le mode mineur, etc.

Quand les enfants connaîtront bien la notation, ils auront encore besoin de beaucoup d'exercice pour lire couramment la musique. Un excellent moyen de gagner du temps pour atteindre ce but, c'est de leur faire écrire des phrases de musique, même des morceaux entiers, parmi ceux qu'ils connaissent pour les avoir souvent chantés. Alors ils ont à apprécier

les distances qui existent entre des notes qu'ils ne connaissent que par l'oreille, afin de leur donner à chacune leur nom; ils sont obligés d'appliquer eux-mêmes tous les principes de la notation en général, et ils se familiarisent promptement avec eux.

Le chant élémentaire est la seule partie de la musique qui soit toujours nécessaire à l'éducation; c'était donc la seule dont nous eussions à nous occuper ici. En terminant, nous devons encore insister sur la nécessité de rester toujours très exigeant pour la justesse de l'intonation, pour la précision de la mesure, pour la douceur et les nuances de l'expression. Ainsi, l'on parviendra à faire chanter les enfants avec une perfection relative qu'on n'aurait pas attendue de leur âge, et l'on aura gagné pour leur goût et pour leur cœur un précieux moyen de développement.

—

VII

INTUITION DES NOMBRES ET CALCUL DE TÊTE

C'est lorsque nous considérons plusieurs objets sous un rapport d'identité que nous les comptons pour en connaître le nombre; notre idée du nombre est d'abord concrète, nous voyons trois oiseaux, dix pommes, etc., avant de saisir la notion abstraite des nombres trois, dix, etc.; enfin, ce n'est que lorsque nous avons une idée claire des nombres abstraits, que les chiffres destinés à les représenter peuvent avoir un sens pour nous. De ces considérations résulte la marche générale à suivre pour l'enseignement du calcul.

Puisque l'enfant doit acquérir tout d'abord l'idée de chaque nombre, puisque cette idée ne peut lui être fournie que par le témoignage de ses sens, il faut commencer par lui faire compter des objets exposés à sa vue. Mais l'idée complète d'un nombre résulte pour nous de la connaissance de ses rapports avec d'autres nombres; nos exercices devront donc avoir aussi pour but de faire saisir à l'enfant ces rapports, c'est-à-dire de lui enseigner à composer un nombre à l'aide de plusieurs autres, et à le décomposer pour en retrouver les parties. La composition et la décomposition des nombres, voilà en dernière analyse à quoi se réduit tout calcul; et comme un nombre n'est qu'une réunion d'unités quelconques, les procédés de cette composition et de cette décomposition n'ont pour but que d'abréger l'emploi de la formule *un et un font deux* et *si de deux on ôte un, il reste un.*

C'est donc de cette formule qu'il faudra partir, mais en ne l'appliquant d'abord qu'à des nombres concrets représentés à la vue de l'enfant par des objets qui formeront le sujet des petits problèmes de plus en plus compliqués qu'on lui donnera à résoudre. Ainsi notre jeune élève aura fait des additions, des soustractions, des multiplications et des divisions, à l'aide de l'intuition et du raisonnement, sans connaître même les noms de ces diverses opérations.

Cette marche peut être suivie au sein de la famille pour préparer de petits enfants à l'arithmétique ; elle peut être employée avec le même succès par l'instituteur chargé d'un petit nombre d'élèves; cependant, telle que nous venons de la présenter, et pour une école nombreuse surtout, elle ne suffit pas absolument à donner aux enfants une idée solide et complète des nombres et de tous leurs rapports.

C'est pour y suppléer que Pestalozzi imagina ses tableaux de calcul qui sont au nombre de trois : celui des unités, celui des fractions, celui des fractions de fractions.

Le tableau des unités est un rectangle plus large que haut, partagé en cent rectangles égaux par neuf droites verticales et

neuf droites horizontales. Les objets à compter sont de larges traits noirs; on en voit un dans chaque rectangle de la rangée horizontale supérieure, deux dans chaque rectangle de la seconde rangée, trois dans la suivante, et enfin dix dans chaque rectangle de la rangée inférieure, laquelle présente à l'enfant, sur une même ligne horizontale, cent traits séparés de dix en dix par de petits intervalles. Ainsi tous les nombres qu'il est appelé à combiner dans ses calculs sont représentés à ses yeux, et toutes ses combinaisons peuvent s'opérer par intuition.

Ce tableau sert à une série d'exercices sur la composition et la décomposition des nombres, dans lesquels l'enfant, après avoir dit : Un trait, deux traits, trois traits, etc., en vient à dire seulement : Un, deux, trois, en passant peu à peu de l'idée du nombre concret à celle du nombre abstrait.

Au moyen de la rangée supérieure horizontale, l'enfant apprend à composer avec des unités les différents nombres jusqu'à dix, et à décomposer ceux-ci en unités.

A la seconde rangée, il apprend à composer, avec des deuxaines[1] et parties de deuxaines tous les nombres jusqu'à vingt, puis à décomposer ceux-ci en deuxaines et parties de deuxaines.

Enfin à la rangée inférieure il opère sur des dizaines.

Voici, par exemple, ce qu'il dira à la troisième rangée :

1° Pour composer les différents nombres avec des troisaines et parties de troisaines :

La troisième[2] partie de trois est un; deux fois la troisième partie de trois font deux fois un[3]; une fois trois fait trois fois un; une fois trois et la troisième partie de trois font quatre

[1] Pourquoi ne dirions-nous pas, au besoin, *deuxaine, troisaine*, etc., aussi bien qu'on dit *huitaine, neuvaine, dizaine*, etc.?

[2] Il faut faire dire aux enfants *la deuxième partie, la troisième partie*, etc., et non pas *la moitié, le tiers*, etc., afin d'avoir une nomenclature uniforme pour toute la suite de ces exercices.

[3] Il est utile, pour commencer, de faire dire à l'enfant *deux fois un, trois fois un*, etc., plutôt que simplement *deux, trois*, etc., afin de lui rappeler toujours la composition de chaque nombre.

fois un; une fois trois et deux fois la troisième partie de trois font cinq fois un; deux fois trois font six fois un; etc.

2° Pour décomposer les différents nombres en troisaines et parties de troisaines :

Une fois un est une fois la troisième partie de trois; deux fois un font deux fois la troisième partie de trois; trois fois un font une fois trois; quatre fois un font une fois trois et une fois la troisième partie de trois; cinq fois un font une fois trois et deux fois la troisième partie de trois; six fois un font deux fois trois; etc.

On pensera peut-être que ces exercices sont par trop simples, et qu'ils n'apprennent rien; mais l'enfant de trois à six ans ne sera pas de cet avis; il y trouvera un emploi facile, mais réel, de toutes les forces de son intelligence, et il s'y livrera avec un plaisir et un intérêt toujours croissants. En suivant cette marche, il arrivera en peu de temps à des exercices qui ne paraîtront plus si simples. Quand il aura ainsi parcouru les dix rangées du tableau, on pourra réunir dans une même question une composition et une décomposition de nombres, en lui faisant transformer, par exemple des septaines en neuvaines. Soit la question : cinq fois sept et six fois la septième partie de sept font combien de fois neuf? Voici comment il répondra : cinq fois sept font trente-cinq fois un, six fois la septième partie de sept font six fois un, trente-cinq fois un et six fois un font quarante et une fois un, en quarante et une fois un il y a quatre fois neuf, qui font trente-six fois un, et il reste cinq fois un qui font cinq fois la neuvième partie de neuf; donc, etc.

On trouvera cette manière d'opérer trop longue et trop verbeuse; on y verra beaucoup de paroles inutiles; et en effet peu à peu nous pourrons en supprimer une grande partie. Mais commençons par laisser exprimer à l'enfant tous les éléments de sa pensée, en attendant qu'il soit familiarisé avec les termes par lesquels nous désignons d'une manière abrégée les divers rapports des nombres.

Dans ces exercices, les enfants n'ont point à répéter les

paroles du maître ; ils doivent trouver eux-mêmes les énoncés qu'on leur demande, dès qu'ils savent de quel exercice il est question ; il suffit que l'instituteur place le bout de sa baguette sur le tableau de manière à leur faire voir combien de quatraines ou de sixaines et de leurs parties ils doivent réunir pour en faire un seul nombre d'unités, ou bien quel nombre d'unités ils doivent décomposer en quatraines, en sixaines et en leurs parties.

On voit que par ce moyen les enfants sont exercés à combiner les nombres par addition, soustraction, multiplication et division, et qu'en même temps ils se forment une première idée des fractions et des nombres fractionnaires. Ils n'ont pas besoin d'apprendre par cœur la fastidieuse table de Pythagore, car ils savent la faire eux-mêmes dès qu'ils en ont besoin ; en effet, après avoir suivi quelque temps les exercices du tableau des unités, ils se représentent tous ces nombres par l'imagination, ils les voient même en l'absence du tableau, faculté bien précieuse pour calculer de tête, et tellement étrangère à la plupart des arithméticiens, lesquels ne voient jamais que des chiffres au lieu de nombres, que nous ne savons s'ils voudront y croire ; l'auteur de cet ouvrage connaît ce fait par sa propre expérience, et bien d'autres le savent comme lui.

Le tableau complet des unités n'est point absolument indispensable pour ces exercices, l'instituteur peut y suppléer en dessinant chaque fois, sur le tableau noir, les traits dont il a besoin ; ce parti a été adopté par plusieurs disciples de Pestalozzi. Le tableau nous paraît pourtant avoir de grands avantages : il permet à l'enfant de saisir à la fois toutes les combinaisons et de faire tous les rapprochements qui lui sont utiles ; en montrant sans cesse au maître sa tâche dans tous ses détails et dans toute son étendue, il l'empêche d'en oublier quelque partie et de laisser des lacunes dans le travail de ses élèves ; enfin il sert à donner aux enfants, d'une manière intuitive, la connaissance des proportions par différence et par quotient.

Pour abréger, nous ne parlerons que des proportions par quotient. Voici comment on procède :

On parcourt le tableau des unités, non plus de gauche à droite, mais de haut en bas. En considérant à la fois les deux premières colonnes verticales, on fait dire à l'enfant : au premier rang, *une fois un est la deuxième partie de deux fois un;* au second rang, *une fois deux est la deuxième partie de deux fois deux ou de quatre;* au troisième rang, *une fois trois est la deuxième partie de deux fois trois ou de six,* etc. En considérant à la fois la première et la troisième colonne, on lui faire dire : *une fois un est la troisième partie de trois fois un, une fois deux est la troisième partie de trois fois deux ou de six, une fois trois est la troisième partie de trois fois trois ou de neuf,* etc. On lui fait remarquer alors que trois contient un autant de fois que six contient deux, autant de fois que neuf contient trois, etc.; et il ne reste plus qu'à lui apprendre qu'on est convenu d'énoncer cette relation en disant : trois est à un comme neuf est à trois.

L'enfant aura acquis ainsi une idée claire des proportions, et l'on aura soin de le familiariser par de nombreux exemples avec les opérations qui y sont relatives, mais toujours en lui laissant baser son raisonnement sur l'idée intuitive qu'il possède. Si donc on lui pose la question suivante : *cinq est à dix-huit comme sept est à quel nombre?* l'enfant dira : sept doit être contenu dans le nombre cherché autant de fois que cinq dans dix-huit; or cinq est contenu dans dix-huit trois fois et trois cinquièmes de fois, donc sept doit être contenu dans le nombre cherché trois fois et trois cinquièmes de fois, donc le nombre cherché est égal à trois fois sept et à trois cinquième de fois sept; trois fois sept font vingt et un, la cinquième partie de sept est sept cinquièmes, trois fois la cinquième partie de sept font trois fois sept cinquièmes ou vingt et un cinquièmes qui font quatre entiers et un cinquième; vingt et un entiers et quatre entiers et un cinquième font vingt-cinq entiers et un cinquième, voilà le nombre cherché. L'exemple que nous avons choisi est du nombre de ceux qu'on ne proposera aux

enfants qu'après qu'ils auront commencé à étudier le tableau des fractions.

On dira peut-être que ce raisonnement est bien long ; mais il ne paraît tel que parce qu'il est complet, d'une logique serrée, et d'une évidence à défier les compréhensions les plus rebelles. Il ne faut point encore penser aux procédés abréviatifs ; ils viendront plus tard, maintenant ils ne feraient que nuire à l'intelligence des enfants, laquelle doit recevoir d'abord par l'exercice de sa propre activité tout le développement et toute la force dont elle est susceptible.

Le tableau des fractions est un grand carré partagé en cent carrés égaux par neuf droites verticales et neuf droites horizontales. Chacun de ces petits carrés représente une unité ; ceux de la rangée horizontale supérieure restent entiers, les autres sont divisés par des lignes verticales, savoir : ceux de la seconde rangée en deux parties égales chacun, ceux de la troisième rangée en trois et ainsi de suite jusqu'à ceux de la rangée inférieure qui sont divisés chacun en dix parties égales.

Les exercices de ce tableau sont analogues à ceux du précédent ; ils ont pour but de faire composer à l'enfant des entiers avec un nombre donné de deuxièmes, de cinquièmes, etc., et réciproquement de décomposer un nombre donné d'entiers en deuxièmes, en cinquièmes, etc., et en collections d'un nombre donné de ces unités fractionnaires, par exemple :

Vingt-sept cinquièmes font combien d'entiers ?

Quatre entiers et deux sixièmes font combien de sixièmes ?

Trois fois six septièmes font combien d'entiers ?

Cinq huitièmes sont contenus combien de fois dans six entiers ?

Quelle est la cinquième partie de sept entiers ? etc.

Les exercices de ce second tableau n'occupent pas longtemps les enfants sans leur donner une idée juste et complète des rapports des fractions avec les entiers ; ils ne leur offrent aucune difficulté, car ils ne font que présenter sous un nouveau

point de vue les combinaisons qui ont été apprises à l'aide du tableau des unités.

Le tableau des fractions de fractions ne diffère du précédent qu'en ce que les carrés qui représentent les unités y sont partagés une seconde fois par des lignes horizontales savoir : ceux de la seconde colonne verticale à gauche en deux parties égales, ceux de la troisième en trois, etc. Ainsi les fractions étudiées dans le second tableau se trouvent ici subdivisées jusqu'à présenter des centièmes dans le dernier carré.

Par ce moyen, les enfants saisissent intuitivement les rapports entre fractions de dénomination différente. Si par exemple ils ont à comparer des cinquièmes avec des sixièmes, ils trouveront des cinquièmes dans la cinquième rangée horizontale et des sixièmes dans la sixième rangée verticale ; à la réunion de ces deux rangées ils rencontreront un carré divisé verticalement en cinquièmes et horizontalement en sixièmes, par conséquent en trente petits rectangles ; la vue seule de ce carré des trentièmes leur apprendra qu'un cinquième vaut six trentièmes et qu'un sixième en vaut cinq.

Dès lors ils feront avec facilité toutes les combinaisons possibles entre des cinquièmes et des sixièmes. S'il s'agit de les ajouter ou de les retrancher, ils les réduiront en trentièmes, puis ils opéreront comme sur des unités simples. S'il est question de multiplier des fractions, de prendre par exemple les deux septièmes de cinq sixièmes, ils diront : la septième partie d'un sixième est un quarante-deuxième, la septième partie de cinq sixièmes est cinq fois un quarante-deuxième ou cinq quarante-deuxièmes, deux fois la septième partie de cinq sixièmes font deux fois cinq quarante-deuxièmes ou dix quarante-deuxièmes ; puis le tableau leur montrera encore que dix quarante-deuxièmes font cinq vingt et unièmes. Enfin si on leur demande de diviser cinq sixièmes par deux cinquièmes, c'est-à-dire de chercher combien de fois deux cinquièmes sont contenus dans cinq sixièmes, ils diront : un sixième fait cinq trentièmes, cinq sixièmes font cinq fois cinq trentièmes

ou vingt-cinq trentièmes; un cinquième fait six trentièmes, deux cinquièmes font deux fois six trentièmes ou douze trentièmes; douze trentièmes sont contenus dans vingt-cinq trentièmes deux fois et un douzième de fois.

Ainsi, dans chacun de leurs calculs, les enfants démontreront la règle à suivre, d'une manière à la fois intuitive et rigoureuse, et plus tard ils n'auront aucune peine à la formuler.

Pour le calcul des fractions comme pour celui des unités, on joindra à chaque exercice des problèmes relatifs aux affaires de la vie; on accoutumera graduellement les enfants à se passer de la vue du tableau, et bientôt ils calculeront de tête avec une facilité, avec une sûreté incompréhensibles pour ceux qui n'auront pas suivi ces exercices.

Avant de quitter ce sujet, nous devons encore donner quelques indications sur la manière de faire usage de ces tableaux dans une classe nombreuse. Est-il besoin de dire qu'ils doivent être de grande dimension, et placés de telle manière que tous les enfants en voient clairement les détails ? Pour que l'intelligence de chaque enfant soit constamment active, il faut que tous disent en même temps l'exercice que le maître indique de sa baguette ; ce qui ne peut avoir lieu qu'à l'aide de cette gradation parfaite qui empêche toute erreur des enfants sur ce qui leur est demandé, et de cette énonciation si claire, si complète, si uniforme, qui fait que l'enfant n'a pas deux manières de dire ce qu'on lui demande. Les étrangers qui visitaient les classes de Pestalozzi ne pouvaient croire que les enfants inventaient, composaient au fur et à mesure tout ce qu'ils disaient, et que leurs phrases ne fussent pas apprises par cœur et répétées machinalement.

Nous avons dit que les exercices d'intuition des nombres doivent être accompagnés de petits problèmes à résoudre ; la suite de ces problèmes, pour lesquels l'enfant n'emploie ni chiffres ni notations algébriques, est ce que nous appelons le calcul de tête ; nous devons faire voir comment il peut conduire à la solution de toutes les questions qui en algèbre donneraient

lieu à des équations du premier degré, à une ou à plusieurs inconnues.

Mais avant de nous occuper des raisonnements qui déterminent les opérations à faire pour résoudre un problème, il importe de montrer comment les enfants apprennent à effectuer de tête ces opérations, même sur des nombres plus grands que cent, et qui par conséquent n'ont pas été compris dans les exercices intuitifs du tableau des unités.

Ils y parviennent par un procédé analogue à celui qui plus tard leur sera enseigné dans le calcul de chiffres; c'est-à-dire qu'ils considèrent séparément dans chaque nombre les diverses parties qui le composent, parties qui se trouvent déterminées par notre système de numération décimale, et énoncées par notre nomenclature qui n'est que l'expression orale de ce système. Ainsi dans le nombre trois cent quarante-cinq ils verront d'abord trois cents, puis encore quarante, enfin encore cinq. Dans cette décomposition, ils s'occuperont d'abord des parties les plus considérables du nombre, et ils finiront par les unités; l'ordre contraire, utile dans quelques opérations de l'arithmétique chiffrée, ne causerait ici que de la confusion : il donnerait l'accessoire avant le principal, il conduirait l'élève jusque tout près du terme de son opération avant d'avoir donné à son esprit une idée, même approximative, du résultat cherché.

Soient les deux nombres trois cent quarante-cinq et deux cent soixante-sept à ajouter ensemble : trois cents et deux cents font cinq cents; quarante et soixante font cent qui ajoutés aux cinq cents déjà obtenus font six cents; restent d'une part cinq et de l'autre sept qui font ensemble douze, douze ajoutés aux six cents déjà obtenus font six cent douze.

Soit le nombre deux cent soixante-huit à soustraire de cinq cent trente-quatre; commençons par soustraire deux cents, il restera trois cent trente-quatre; soustrayons encore soixante, il restera deux cent septante-quatre[1]. Otons enfin les huit

[1] Ne saura-t-on donc jamais se résoudre à substituer, dans l'enseignement

unités que nous avons encore à soustraire, et il nous restera deux cent soixante-six.

Soit trois cent vingt-sept à multiplier par quarante-cinq; nous prendrons d'abord quarante fois trois cent vingt-sept, puis encore cinq fois trois cent vingt-sept; pour avoir quarante fois trois cent vingt-sept, nous chercherons et nous ajouterons ensemble successivement quarante fois trois cents, quarante fois vingt, et quarante fois sept; puis il nous restera à prendre cinq fois trois cent vingt-sept, c'est-à-dire, cinq fois trois cents, cinq fois vingt et cinq fois sept; nous ajouterons au fur et à mesure chaque nouveau produit partiel au produit déjà obtenu, et nous parviendrons ainsi au produit total.

Quant à la division, la marche à employer pour le calcul de tête ne diffère plus autant de celle qu'on suit dans l'arithmétique chiffrée, car dans l'un et l'autre cas il faut commencer par les parties les plus élevées du dividende. C'est pour cette opération surtout qu'une suite d'exercices bien gradués est indispensable; il serait trop long d'en indiquer ici les divers degrés, nous nous bornerons à faire connaître par un exemple comment notre élève s'y prendra pour opérer de tête une division.

Soit le nombre cinq mille six cent quarante-huit à diviser par trois cent vingt-deux. Cherchons d'abord combien de fois trois cent vingt-deux est contenu dans cinq mille; dans chaque mille il est contenu trois fois qui font neuf cent soixante-six, et il reste trente-quatre; donc dans cinq mille il sera contenu cinq fois trois fois ou quinze fois, et il restera cinq fois trente-quatre ou cent septante; en ajoutant ce reste à l'autre partie de notre dividende qui est six cent quarante-huit, nous aurons encore huit cent dix-huit à diviser par trois cent vingt-deux, nombre qui y est contenu deux fois; deux fois trois cent vingt-deux font six cent quarante-quatre, et ce nombre retran-

élémentaire, aux expressions bizarres et surannées de soixante et dix, quatre-vingts, quatre-vingt-dix, les mots septante, huitante et nonante, dont la régularité facilite beaucoup le calcul de tête?

ché de huit cent dix-huit donne pour reste cent septante quatre. Le quotient cherché est donc dix-sept et cent septante-quatre trois-cent-vingt-deuxièmes.

Les personnes qui n'ont pas été exercées de bonne heure au calcul de tête, trouveront peut-être ces opérations trop longues et trop difficiles pour des enfants; nous devons leur rappeler encore que l'élève doit y être conduit par une série d'exemples bien gradués, et commençant aux opérations qu'il a apprises intuitivement à l'aide du tableau des unités; c'est ainsi que son jugement, son attention et sa mémoire se fortifient peu à peu, et qu'il parvient à faire avec facilité des calculs qui peuvent paraître fort compliqués aux personnes accoutumées à ne calculer qu'à l'aide des chiffres. Mais n'oublions pas que pour obtenir ce résultat il est nécessaire de rendre le calcul attrayant pour l'enfant; on y parviendra en ne dépassant jamais ses forces, et lui laissant raisonner, inventer même la solution de chaque question, enfin en l'exerçant surtout par des problèmes relatifs aux besoins ordinaires de la vie.

I. QUESTIONS A UNE SEULE INCONNUE

Les problèmes dont les données ne se trouvent combinées que par addition ou soustraction, sont trop simples pour que nous croyions devoir nous y arrêter; il en est de même de ceux dont la solution ne dépend que d'une seule multiplication ou d'une seule division.

Les questions relatives aux proportions occupent une grande place dans les traités d'arithmétique, où l'on présente une seule et même chose sous les noms divers de règle de trois, règle d'intérêt, règle de société, règle d'escompte, etc. Toutes ces règles font la terreur des commençants et l'orgueil des adeptes. Cependant un seul raisonnement suffit pour résoudre toutes ces questions, un raisonnement si simple et si clair que l'enfant de sept ans se l'approprie à l'instant, un raisonnement si naturel à l'esprit humain qu'il est employé par le paysan qui

n'a jamais appris l'arithmétique, et qu'il lui suffit pour faire sûrement les calculs dont il a besoin, tandis que ces mêmes calculs embarrasseront souvent des personnes qui, après avoir suivi des cours d'arithmétique, ont oublié les diverses règles dont on avait chargé leur mémoire.

Le raisonnement dont nous voulons parler est connu sous le nom de *réduction à l'unité*. Il suffira de donner ici des exemples des diverses sortes de problèmes auxquels il s'applique; nos élèves étant familiarisés avec le calcul des fractions, ne seront point embarrassés par des données ou par des résultats fractionnaires; si donc nous les évitons dans nos exemples, c'est uniquement pour abréger.

1er *problème :* Sept aunes de drap ont coûté vingt et un francs, combien coûteront neuf aunes de ce drap?

Solution. Une aune coûtera la septième partie de ce que coûtent sept aunes, donc la septième partie de vingt et un francs, ou trois francs; neuf aunes coûteront neuf fois autant qu'une aune, c'est-à-dire neuf fois trois francs ou vingt-sept francs (règle de trois simple directe).

2e *problème :* Trois ouvriers ont fait un ouvrage en dix jours, combien faudrait-il de jours à cinq ouvriers pour le même ouvrage?

Solution. Un seul ouvrier pour faire cet ouvrage emploierait trois fois autant de temps que trois ouvriers, c'est-à-dire trois fois dix jours ou trente jours; cinq ouvriers emploieront cinq fois moins de temps qu'un ouvrier, c'est-à-dire la cinquième partie du temps qu'y emploierait un ouvrier, soit la cinquième partie de trente jours, qui fait six jours (règle de trois simple inverse).

3e *problème :* On a payé soixante francs pour creuser un fossé qui a deux mètres de profondeur, trois mètres de largeur et cinq mètres de longueur; combien payerait-on pour un fossé de trois mètres de profondeur, de quatre mètres de largeur et de sept mètres de longueur?

Solution. Un fossé qui n'aurait qu'un mètre de profondeur

au lieu de deux, les autres dimensions restant les mêmes, coûterait la moitié de ce qu'a coûté le premier, c'est-à-dire trente francs; un fossé d'un mètre de profondeur et d'un mètre de largeur, la longueur restant la même, coûterait la troisième partie du coût de celui qui a trois mètres de longueur, c'est-à-dire la troisième partie de trente francs ou dix francs; enfin, un fossé d'un mètre de profondeur, d'un mètre de largeur et d'un mètre de longueur coûterait la cinquième partie du coût de celui qui aurait cinq mètres de longueur, c'est-à-dire la cinquième partie de dix francs ou deux francs. Un fossé d'un mètre de profondeur, d'un mètre de largeur, mais qui aurait sept mètres de longueur au lieu d'un, coûterait sept fois autant, c'est-à-dire sept fois deux francs ou quatorze francs, etc. (règle de trois composée).

4e *problème :* Trois personnes se réunissent pour une affaire de commerce; la première fournit deux mille francs, la seconde trois mille francs et la troisième quatre mille francs; leur spéculation produit un bénéfice de mille deux cent vingt-quatre francs; on demande comment cette somme doit être répartie entre les trois associés?

Solution. La somme des mises est de neuf mille francs; puisque neuf mille francs ont produit un bénéfice de mille deux cent vingt-quatre francs, mille francs en auront produit la neuvième partie qui fait cent trente-six francs. Le premier associé a fourni deux mille francs, donc il aura droit à deux fois le bénéfice produit par mille francs, c'est-à-dire à deux fois cent trente-six francs ou à deux cent soixante-douze francs; le second associé a fourni trois mille francs, il aura donc à retirer trois fois le bénéfice relatif à mille francs, c'est-à-dire trois fois cent trente-six francs ou quatre cent et huit francs; enfin le troisième associé, ayant fourni quatre mille francs, retirera quatre fois le bénéfice produit par mille francs, c'est-à-dire quatre fois cent trente-six francs ou cinq cent quarante-quatre francs (règle de société).

5e *problème :* Une fontaine a deux tuyaux dont l'un remplit

le bassin en deux heures et l'autre en trois heures ; ce bassin a une fissure par laquelle il se vide en cinq heures; on demande en combien de temps le bassin sera rempli, si l'eau coule à la fois par les deux tuyaux et par la fissure ?

Solution. Le premier tuyau remplit le bassin en deux heures, donc en une heure il remplira la moitié du bassin, le second tuyau le remplit en trois heures, donc en une heure il en remplira un tiers ; les deux tuyaux coulant ensemble rempliront donc en une heure une moitié plus un tiers du bassin, c'est-à-dire trois sixièmes plus deux sixièmes du bassin, ce qui fait cinq sixièmes du bassin. Mais la fissure qui viderait le bassin en cinq heures fait écouler en une heure un cinquième de l'eau qu'il peut contenir ; donc l'eau coulant en même temps par les deux tuyaux et par la fissure pendant une heure aura produit les cinq sixièmes du bassin moins un cinquième de ce volume d'eau. Or, cinq sixièmes font vingt-cinq trentièmes et un cinquième fait six trentièmes; cinq sixièmes moins un cinquième font donc dix-neuf trentièmes. Ainsi, au bout d'une heure, les dix-neuf trentièmes du bassin sont remplis ; un trentième sera donc rempli en dix-neuf fois moins de temps, c'est-à-dire en un dix-neuvième d'heure, et le bassin entier en trente fois autant de temps qu'un trentième du bassin, c'est-à-dire en trente fois un dix-neuvième d'heure, soit en trente dix-neuvièmes d'heure ou en une heure et onze dix-neuvièmes.

6e *problème :* Quatre-vingts francs valent quatre-vingt-une livres tournois, six livres tournois valent quatre livres suisses ; on demande combien cinq francs valent de livres suisses ?

Solution. Puisque six livres tournois valent quatre livres suisses, une livre tournois vaut la sixième partie de quatre livres suisses ou deux tiers de livres suisses ; quatre-vingt-une livres tournois vaudront quatre-vingt-une fois deux tiers de livres suisses ou cinquante-quatre livres suisses ; mais quatre-vingt-une livres tournois équivalent aussi à quatre-vingts francs, donc quatre-vingts francs valent aussi cinquante-quatre livres suisses ; donc un franc vaut la quatre-vingtième partie de cin-

quante-quatre livres suisses ou vingt-sept quarantièmes de livres suisses ; donc cinq francs vaudront cinq fois autant, c'est-à-dire cinq fois vingt-sept quarantièmes de livres suisses ; soit cent trente-cinq quarantièmes de livres suisses, ou trois livres suisses et trois huitièmes (règle conjointe, règle de changes, arbitrage).

7e *problème :* On demande quel est le nombre dont la moitié, le quart et le cinquième réunis font quatre cent cinquante-six.

Solution. Cherchons d'abord quelle partie quatre cent cinquante-six est du nombre cherché : une moitié vaut dix vingtièmes, un quart vaut cinq vingtièmes, un cinquième vaut quatre vingtièmes ; donc une moitié, un quart et un cinquième réunis font dix-neuf vingtièmes ; quatre cent cinquante-six est donc les dix-neuf vingtièmes du nombre cherché ; un vingtième de ce nombre sera donc la dix-neuvième partie de quatre cent cinquante-six ou vingt-quatre, et le nombre cherché sera vingt fois ce vingtième, soit vingt fois vingt-quatre ou quatre cent quatre-vingts (règle de fausse position ; exemple de Francœur, *Cours complet de Mathématiques pures*, Algèbre, 1er vol., p. 215.)

8e *problème :* Un père a quarante ans, son fils en a douze ; quand l'âge du père sera-t-il triple de celui du fils ?

Solution. Il résulte des conditions du problème que la différence entre l'âge du père et celui du fils est de vingt-huit ans ; cette différence reste toujours la même, et quand l'âge du père sera triple de celui du fils, cette différence sera deux fois l'âge du fils ; ainsi à cette époque l'âge du fils sera la moitié de vingt-huit ans ou quatorze ans et celui du père trois fois quatorze ans ou quarante-deux ans ; c'est donc dans deux ans que l'âge du père sera triple de celui du fils (règle de double fausse position ; exemple de Francœur, *Cours complet de Mathématiques pures*, Algèbre, 1er vol., p. 216).

9e *problème :* Un marchand veut remplir un tonneau de cent litres avec deux espèces de vin, dont la première vaut vingt sous le litre et la seconde quinze sous le litre, de ma-

nière que le mélange lui revienne à dix-huit sous le litre; on demande combien il emploiera de vin à vingt sous le litre.

Solution. Si le tonneau était plein de vin à quinze sous, en en remplaçant un litre par un litre à vingt sous, on augmenterait de cinq sous le prix de cent litres, par conséquent on augmenterait le prix de chaque litre du centième de cinq sous ou d'un vingtième de sou. Ainsi chaque litre à vingt sous qu'on emploie, rend le prix du litre de mélange d'un vingtième de sou plus élevé que quinze sous; or, on veut que le litre de ce mélange vaille dix-huit sous, c'est-à-dire trois sous de plus que quinze sous; donc autant de fois ces trois sous contiennent un vingtième de sou, autant de fois il faudra employer un litre de vin à vingt sous; or trois sous valent soixante vingtièmes de sous, donc il faudra employer soixante litres du vin à vingt sous (règle d'alliage).

Les exemples qui précèdent suffisent sans doute pour faire voir tout le parti qu'on peut tirer de ce raisonnement si simple de *la réduction à l'unité*. Comme pourtant il ne peut pas s'appliquer à tous les problèmes à une seule inconnue, il nous reste à indiquer la marche générale au moyen de laquelle notre élève pourra les résoudre tous de tête.

Elle consiste à supposer le problème résolu, puis à en déduire la relation qui existe entre l'inconnue et les données, relation qui exprime en même temps la suite d'opérations par laquelle on parvient au nombre cherché.

Comme on le voit, cette marche n'est autre chose que celle de l'algèbre, c'est-à-dire la mise en équation du problème et la résolution de l'équation; avec cette différence que notre élève raisonne toujours sur les conditions du problème, lesquelles restent présentes à son intelligence, tandis que l'algébriste se hâte de les remplacer par des signes qui l'occupent exclusivement jusqu'au moment où il parvient au résultat cherché. C'est pourquoi il est fort utile de faire résoudre ces problèmes à l'enfant avant de lui enseigner les signes algébriques. Ainsi l'on fortifiera son raisonnement, on entretiendra son goût pour

le calcul, et lorsque le moment sera venu de l'initier aux notations de l'algèbre, il les recevra avec joie, comme un bienfait, comme un instrument commode qu'il s'empressera d'employer, sans toutefois cesser de voir sous le signe sa signification, et de raisonner sur les données mêmes des problèmes qui lui seront proposés. Quelques exemples suffiront pour faire voir comment notre élève peut résoudre de tête tous les problèmes du premier degré à une seule inconnue.

1er *exemple* : Deux courriers partent en même temps, l'un de Paris pour Bordeaux, l'autre de Bordeaux pour Paris; le premier fait trois lieues et le second deux lieues par heure; la distance qui les sépare est de cent cinquante lieues; on demande après combien d'heures ils se rencontreront.

Solution. Lorsque les courriers se rencontreront, le premier aura fait trois fois autant de lieues qu'il aura employé d'heures, et le second aura fait deux fois autant de lieues qu'il aura employé d'heures; ils auront donc fait à eux deux cinq fois autant de lieues qu'il y a d'heures dans le nombre cherché; mais ils ont fait à eux deux toute la distance qui les séparait, c'est-à-dire cent cinquante lieues; cent cinquante est donc cinq fois le nombre des heures qu'ils ont employées; ce nombre est donc un cinquième de cent cinquante ou trente. C'est donc après trente heures de marche que les courriers se rencontreront.

2e *exemple :* Une montre marque midi, on demande à quelle heure les deux aiguilles se rencontreront de nouveau.

Solution. La grande aiguille fait le tour du cadran pendant que la petite n'en fait qu'un douzième; ainsi lorsque les deux aiguilles se rencontreront la grande aiguille aura fait douze fois le chemin de la petite; ainsi le tour du cadran augmenté du chemin parcouru par la petite aiguille est douze fois ce chemin; donc le tour du cadran est onze fois ce chemin, donc encore ce chemin est égal à un onzième du cadran. Ainsi, au moment où les deux aiguilles se rencontreront, la petite aiguille aura parcouru un onzième du cadran; elle y aura em-

ployé un onzième de douze heures ou une heure et un onzième. C'est donc à une heure et un onzième que les deux aiguilles se rencontreront.

II. QUESTIONS A PLUSIEURS INCONNUES

C'est encore par un moyen tout à fait semblable à celui qui s'emploie en algèbre que notre élève parviendra à résoudre de tête un problème à plusieurs inconnues. Il exécutera une véritable élimination, mais en opérant sur les données mêmes du problème, et non point seulement sur leurs signes représentatifs. Ce sera encore là un grand avantage pour le développement de son intelligence, car il ne pourra rien faire qu'il ne comprenne bien, tandis qu'à l'aide des notations algébriques il est possible d'éliminer d'une manière mécanique et sans être guidé par autre chose que par une routine aveugle. Quand plus tard notre élève étudiera l'algèbre, c'est-à-dire le calcul présenté d'une manière générale et indépendante de la valeur des données, la théorie de l'élimination ne lui offrira aucune difficulté.

Pour montrer la marche à suivre, nous traiterons quelques exemples très simples.

1er *exemple:* Un père a vingt-cinq ans de plus que son fils; leurs deux âges ajoutés ensemble forment soixante et dix ans; on demande quel est l'âge de chacun d'eux.

Solution. Si à l'âge du fils on ajoute celui du père, on a soixante et dix ans; mais l'âge du père n'est autre chose que celui du fils augmenté de vingt-cinq ans; donc si à l'âge du fils on ajoute encore une fois l'âge du fils et vingt-cinq ans, on aura soixante et dix ans, c'est-à-dire qu'en prenant deux fois l'âge du fils et en ajoutant vingt-cinq ans, on a soixante et dix ans; donc en retranchant vingt-cinq ans de soixante et dix ans, on aura pour reste deux fois l'âge du fils. Si de soixante et dix ans nous retranchons vingt-cinq ans, il nous reste quarante-cinq ans; quarante-cinq ans sont donc deux fois l'âge du fils,

cet âge est donc la moitié de quarante-cinq ans, ou vingt-deux ans et demi; le père, ayant vingt-cinq ans de plus que son fils, aura donc vingt-cinq ans de plus que vingt-deux ans et demi, ce qui fait quarante-sept ans et demi.

2e *exemple :* Un homme a deux fils dont l'aîné a six ans de plus que le cadet, l'âge du père surpasse de vingt-quatre ans celui de l'aîné, et l'âge du cadet est le quart de celui du père; on demande quel est l'âge de chacun d'eux.

Solution. L'âge du père est égal à l'âge de l'aîné augmenté de vingt-quatre ans, mais l'âge de l'aîné n'est autre chose que celui du cadet augmenté de six ans; donc l'âge du père est égal à celui du cadet augmenté de six ans et augmenté encore de vingt-quatre ans, c'est-à-dire à l'âge du cadet augmenté de trente ans. Mais d'un autre côté nous savons que l'âge du père est aussi égal à quatre fois l'âge du cadet; ainsi quatre fois l'âge du cadet est la même chose qu'une fois cet âge augmenté de trente ans; donc trente ans forment trois fois l'âge du cadet, donc cet âge est dix ans; l'âge de l'aîné sera donc dix ans augmentés de six ans, ou seize ans; et l'âge du père sera seize ans augmentés de vingt-quatre ans, ou quarante ans.

Pour que les jeunes élèves puissent comprendre et traiter facilement toutes les questions de ce genre, il est nécessaire de suivre une marche bien graduée, de les exercer par des problèmes tout à fait simples avant de leur en proposer de plus compliqués, d'attendre qu'ils n'éprouvent aucune difficulté à résoudre les questions à deux inconnues pour leur présenter celles qui en renferment trois, quatre, etc. On aura soin aussi de commencer par des exemples dans lesquels chaque condition du problème n'établit qu'une relation très simple entre les inconnues, afin qu'il soit facile à l'élève d'exprimer la valeur de l'une des inconnues au moyen des autres; car, en général, les modes d'élimination les plus faciles à suivre pour les enfants qui calculent de tête, sont celui *par substitution* que nous avons employé dans notre premier exemple, et celui *par comparaison* dont nous avons fait usage dans le second.

Quant au mode d'élimination dit *par addition ou soustraction,* il convient beaucoup moins que les deux autres pour le calcul de tête ; il a quelque chose d'artificiel qui fait que le raisonnement de l'enfant ne l'y conduit pas directement. C'est pourquoi nous ne pourrions le conseiller que dans quelques cas particuliers.

Nous ne nous dissimulons point l'insuffisance de l'exposé qui précède. Ceux de nos lecteurs qui, restés étrangers au calcul de tête, ne sont habitués qu'aux chiffres et aux notations algébriques, trouveront peut-être la marche que nous indiquons trop difficile, sinon impossible. Et cependant elle a reçu la sanction de l'expérience ; elle est encore journellement employée dans plusieurs institutions de la Suisse et de l'Allemagne. Pour persuader tous les lecteurs, nous aurions dû expliquer avec détail tous les degrés de chaque série d'exercices, c'est-à-dire traiter presque toutes les questions qui doivent entrer dans le cours, ce qui aurait suffi à remplir un gros volume.

—

VIII

INTUITION DES FORMES, ÉLÉMENTS DE GÉOMÉTRIE, DESSIN LINÉAIRE, PERSPECTIVE

De même que l'idée intuitive des nombres et de leurs rapports est la première condition de l'intelligence du calcul, de même l'idée intuitive des formes et de leurs rapports est la première condition de l'intelligence de la géométrie et du dessin. Ainsi que nous avons donné à l'enfant l'idée des rapports

des nombres par des exercices de composition et de décomposition des nombres, ainsi nous lui donnerons l'idée des rapports des formes en lui faisant découvrir, d'abord les éléments simples de la forme, puis les diverses combinaisons de ces éléments. Cherchons donc quels sont pour nous les éléments premiers de l'appréciation de la forme.

Nous ne voyons la forme d'un corps que par le contraste entre les différents effets de lumière produits, soit sur les surfaces du corps, soit sur les autres corps qui, pour notre œil, lui servent de limites. Le lieu de la manifestation de ce contraste n'est autre chose que la limite entre deux surfaces diversement éclairées, c'est-à-dire une ligne. C'est donc par des lignes que nous jugeons de la forme, et les lignes sont les éléments les plus simples que nous ayons à étudier et à combiner pour parvenir à une idée claire et juste des formes.

Nous commencerons donc par faire remarquer à l'enfant les lignes que présente un objet quelconque exposé à ses yeux; il prendra ainsi une idée juste de la ligne, car il ne la verra que comme limite de surface; puis nous lui ferons voir comment nous représentons les lignes sur le tableau noir à l'aide de la craie, ou sur le papier à l'aide du crayon. C'est ainsi seulement que l'enfant comprendra bien réellement ce que c'est que le dessin linéaire dont nous allons avoir besoin continuellement.

Nous montrerons d'abord à l'enfant des lignes droites et des lignes courbes; nous les lui ferons distinguer les unes des autres, mais sans chercher à lui en donner des définitions. Nous considérerons ensuite les lignes droites par rapport à leur position, et nous apprendrons à l'enfant à distinguer facilement et à nommer les lignes verticales, horizontales et obliques; puis nous lui ferons reconnaître les lignes parallèles et les lignes non parallèles.

Maintenant, à l'aide de ces premières notions, nous commencerons une série d'exercices qui auront pour but de faire découvrir à l'enfant les résultats possibles de la combinaison des lignes, et de les lui faire dessiner; c'est ce que Pestalozzi

appelait *le rapport des formes;* il consiste dans une suite bien graduée de problèmes à résoudre graphiquement sans règle ni compas; l'enfant n'y parvient qu'en appliquant son esprit inventif à combiner de diverses manières les lignes qui lui sont données; il faut donc qu'il puisse effacer facilement tout essai infructueux, c'est pourquoi il convient de faire usage de tablettes d'ardoise sur lesquelles on écrit avec des touches de même substance.

Les exercices que nous allons décrire sont à la portée d'enfants de quatre à cinq ans, auxquels ils inspirent un intérêt très vif; ils les préparent au dessin, et surtout ils les mettent en état de trouver eux-mêmes, à l'âge de dix ans, la plupart des démonstrations de la géométrie élémentaire.

I. COMBINAISON DE LIGNES VERTICALES, HORIZONTALES ET OBLIQUES

1re *question.* Ayant deux lignes à tracer, combien peut-on faire d'horizontales et combien de verticales? dessinez tous les cas possibles.

L'enfant trouvera les trois cas suivants : il fera, ou deux lignes verticales, ou deux horizontales, ou une verticale et une horizontale.

Dans les questions suivantes, le nombre des lignes verticales et horizontales que l'enfant aura à combiner sera successivement trois, quatre, cinq, six, etc. Puis on lui proposera de même des verticales et des obliques, puis des horizontales et des obliques.

Il passera ensuite à la combinaison d'un nombre donné de lignes pouvant être ou verticales, ou horizontales, ou obliques.

Exemple. De deux lignes, combien peuvent être verticales, combien horizontales et combien obliques? dessinez tous les cas possibles.

L'enfant fera successivement : deux verticales, deux horizontales, deux obliques, une verticale et une horizontale, une verticale et une oblique, une horizontale et une oblique.

Dans les questions suivantes, le nombre des lignes verticales, horizontales ou obliques à combiner sera successivement trois, quatre, cinq, etc.; le nombre des cas possibles s'augmentera rapidement, et l'enfant ne pourra les trouver tous qu'en mettant beaucoup d'ordre dans ses recherches; pour peu qu'on l'y encourage, il prendra plaisir à soigner le dessin de ses figures, à les faire régulières, agréables à l'œil, et imitant quelque objet connu.

II. COMBINAISON DE LIGNES PARALLÈLES ET NON PARALLÈLES

On donnera successivement à l'enfant deux, trois, quatre, cinq lignes, etc., à combiner sous le rapport de leur parallélisme, c'est-à-dire que pour un nombre donné de lignes on lui fera chercher et dessiner tous les différents cas qui peuvent résulter du nombre de parallèles et de non parallèles qui se trouvent parmi ces lignes. Lorsque par exemple on lui demandera combien, avec quatre lignes, on peut faire de parallèles et de non parallèles, il trouvera les combinaisons suivantes :

Quatre parallèles entre elles;
Trois parallèles et une non parallèle;
Deux parallèles et deux autres parallèles;
Deux parallèles et deux non parallèles;
Quatre lignes non parallèles.

III. DE LA RENCONTRE DES LIGNES DROITES

Ici l'enfant aura à combiner un certain nombre de lignes droites, quant à leur position relative, dans le but de chercher tous les différents nombres de points de rencontre que ces lignes peuvent présenter. On lui demandera donc combien on peut faire de points de rencontre avec deux, trois, quatre lignes, etc. Avec quatre lignes, par exemple, il trouvera qu'on en peut faire un, deux, trois, quatre, cinq et six. Après un certain nombre d'exercices de ce genre, l'enfant saisira de lui-

même la règle au moyen de laquelle il peut trouver le maximum de points de rencontre d'un nombre donné de lignes ; il verra bientôt que pour obtenir ce maximum il doit tracer chaque droite nouvelle de manière à ce qu'elle rencontre toutes celles qui sont déjà tracées.

IV. DU NOMBRE D'ANGLES QUE FORMENT LES DROITES

1re *question.* Combien d'angles peut-on former avec deux droites ?

L'enfant trouvera qu'on en peut faire un, deux, ou quatre.

On lui demandera ensuite combien on peut former d'angles avec trois droites, selon qu'elles se rencontrent en un, deux ou trois points ; puis avec quatre droites, selon qu'elles se rencontrent en un, deux, trois, quatre, cinq ou six points, et ainsi de suite.

Les exercices de ce genre occupent l'enfant plus longtemps que les précédents, car les figures à chercher commencent à se compliquer et à exiger une certaine entente des formes qui résultent de la combinaison des lignes.

V. ANGLES DROITS, AIGUS, OBTUS

Les exercices précédents ont donné à l'enfant une idée intuitive mais juste de l'angle, quoique aucune définition n'ait été énoncée. Maintenant nous lui faisons connaître, toujours par la vue seulement, les lignes perpendiculaires entre elles, les angles droits, aigus et obtus ; il s'habituera à les reconnaître et à les tracer avec facilité ; les problèmes qui l'occuperont ici consisteront en général à chercher combien d'angles droits, aigus et obtus on peut former avec deux, trois, quatre, cinq lignes, etc.

VI. POLYGONES

On fait d'abord chercher à l'enfant quel est le plus petit nombre de droites qui puisse fermer de tous côtés un espace

plan; puis on lui fait connaître le triangle, le quadrilatère, le pentagone, etc. On lui fait ensuite chercher les différents nombres de triangles, de quadrilatères, de pentagones, etc., qu'on peut former avec un nombre donné de lignes droites. Enfin on lui apprend à connaître parmi les triangles ceux qui sont rectangles, acutangles ou obtusangles, équilatéraux, isocèles ou scalènes; parmi les quadrilatères, le trapèze, le parallélogramme, le losange, le rectangle et le carré. L'enfant est ensuite exercé à combiner la ligne droite avec ces polygones; par exemple, à diviser chacun d'eux de toutes les manières possibles en triangles, en quadrilatères, etc.

Jusqu'à présent nos exercices ont eu pour but de combiner les lignes sous le rapport de leur position seulement; maintenant nous nous occuperons aussi de leur longueur.

Et d'abord, pour exercer l'enfant à apprécier les différences de longueur entre les lignes, nous lui demanderons de tracer, sans règle ni compas, une droite égale à une droite donnée; puis des lignes doubles, triples, quadruples de la ligne donnée; puis une ligne qui en soit la moitié, le tiers, les deux tiers, les trois quarts, etc.

Ces différents exercices ne tarderont pas à mettre notre élève en état de trouver la commune mesure entre deux droites; ce problème, par lequel Lacroix a commencé son traité de géométrie, n'exige qu'une opération graphique intuitive; il est donc du domaine du rapport des formes.

Après avoir accoutumé l'enfant à apprécier la grandeur des lignes, nous l'exercerons à reconnaître celle des angles. Notre élève a une idée intuitive de l'angle droit; nous prendrons cet angle pour unité et nous le diviserons en un certain nombre de parties égales par voie de tâtonnement en prenant le coup d'œil des enfants pour juge de notre opération. Nous leur ferons ensuite construire un angle qui soit égal à une fraction quelconque d'un angle droit, puis à une fraction d'un angle donné, aigu ou obtus.

Lorsque les enfants seront familiarisés avec l'appréciation

de la grandeur des lignes et des angles, nous les occuperons de la grandeur des surfaces rectangulaires. Ils commenceront par diviser un rectangle en parties égales par des parallèles à l'un de ses côtés, puis ils construiront un rectangle double, triple, etc., d'un rectangle donné, enfin un rectangle qui en soit la moitié, les deux tiers, les trois quarts, etc. La division du rectangle par des parallèles à ses côtés donnera lieu à une suite d'exercices sur le nombre des petits carrés égaux qui y sont contenus, et fournira à l'enfant une idée intuitive de la mesure des surfaces.

C'est le moment de faire connaître un exercice qui amuse beaucoup les enfants, et qui exerce leurs facultés de manière à leur faciliter singulièrement l'étude de la géométrie qui va bientôt les occuper ; nous voulons parler des dictées de figures. Il s'agit de leur faire dessiner des figures géométriques sans les leur montrer pour modèles, mais en leur indiquant d'une manière précise comment ils doivent tracer chaque ligne. Le maître dira, par exemple :

Dessinez un carré dont deux côtés soient horizontaux. De l'extrémité droite du côté supérieur, menez une ligne droite au point milieu du côté inférieur. Du milieu du côté gauche du carré, menez une ligne droite à l'extrémité droite du côté inférieur, etc.

Après chaque opération, il demandera aux enfants ce qu'ils ont fait, et il exigera que ceux-ci le lui indiquent d'une manière précise en disant :

J'ai dessiné un carré dont deux côtés sont horizontaux, etc.

Puis le maître regardera les ardoises, pour s'assurer que les opérations qu'il a dictées ont été exécutées exactement.

Une autre fois les rôles changeront; aux enfants de dicter les figures, soit qu'ils les aient déjà dessinées, soit qu'elles n'existent pour eux que dans leur imagination; au maître d'en exécuter le dessin en se conformant à la dictée de ses élèves. Ainsi les inexactitudes de dictée se transformeront immédiatement en irrégularités de dessin qui avertiront l'enfant de ce

qu'il y a de faux ou d'incomplet dans sa manière de s'énoncer, et qui l'obligeront à la rectifier. Les figures dictées, d'abord très simples, se compliqueront graduellement jusqu'à exiger une grande force d'attention, soit de celui qui dicte, soit de celui qui dessine.

L'utilité de ces exercices par rapport au dessin linéaire est évidente, car ils forment à la fois l'esprit d'invention et de combinaison, le goût, la justesse du coup d'œil et de la main. Mais c'est surtout comme préparation à la géométrie qu'ils offrent de grands avantages ; car ils accoutument les enfants à exprimer d'une manière précise les divers rapports de grandeur et de position qui peuvent présider à la combinaison des lignes, et à se former une idée exacte de ces rapports d'après leur énoncé ; ils développent en eux une force d'attention telle, qu'elle leur rend facile une vive et complète représentation des figures les plus compliquées, dès qu'on les leur fait connaître par description. On comprend combien cette dernière faculté leur facilitera l'étude de la géométrie descriptive.

Les exercices, dont nous venons de décrire les commencements et d'indiquer la marche, peuvent occuper les enfants dès l'âge de quatre ou cinq ans jusqu'à celui de huit ou neuf ans. Alors ils auront acquis des idées intuitives claires et justes sur les rapports des formes, et une grande facilité à exprimer ces idées. Alors ils pourront soumettre au raisonnement leurs notions intuitives, et ils auront à démontrer par une logique rigoureuse les diverses propriétés qui résultent de la combinaison des lignes ; ils commenceront donc l'étude de la géométrie proprement dite. Mais il leur restera encore quelques notions intuitives à acquérir, ce sont celles dont la généralisation constitue les axiomes mathématiques.

Ces axiomes, indispensables pour les premiers pas à faire dans le domaine de la géométrie, ne sont autre chose que l'expression générale et abstraite d'une vérité que l'intuition a reconnue dans un fait sensible. Il faut donc commencer par faire observer aux enfants le fait sensible, après quoi ils n'auront

aucune peine à saisir le sens et la vérité de l'expression qui sert à généraliser ce fait.

Ainsi, l'on montrera à l'enfant une ligne divisée par des points en plusieurs parties; on lui fera remarquer que la ligne entière est plus grande que chacune de ses parties, qu'elle est aussi longue que toutes ses parties réunies. Cette observation pourra être répétée au moyen d'un angle partagé en plusieurs angles, ou d'un rectangle partagé en plusieurs rectangles, etc., et l'enfant concevra fort bien la vérité et la généralité de ces axiomes : Le tout est plus grand que la partie. Le tout est égal à la somme de ses parties. On s'y prendra de même pour les autres axiomes.

Parvenus à ce point, nos élèves sont prêts, non-seulement à comprendre les démonstrations géométriques, mais à les trouver, ce qui est le meilleur moyen de les posséder véritablement et pour toujours.

Comme nous voulons que l'enfant trouve lui-même sa géométrie, nous sommes obligé de modifier un peu la marche ordinaire de cet enseignement, afin de mieux le graduer.

Ainsi nous rétablirons toutes les propositions intermédiaires qui peuvent faciliter les recherches de l'enfant, et que les auteurs de traités de géométrie avaient supprimées comme inutiles. Ainsi nous ferons démontrer les cas spéciaux d'une proposition avant la proposition générale, chaque fois que la démonstration du cas spécial sera plus facile que la démonstration générale. Enfin nous ferons résoudre aux enfants un grand nombre de problèmes relatifs à chaque propriété qu'ils auront démontrée; nous choisirons pour ces problèmes des sujets relatifs aux affaires de la vie, et nous donnerons ainsi à toutes leurs recherches théoriques l'intérêt d'une application actuelle.

Cette marche est plus longue que celle qui est suivie par nos professeurs, mais elle est à la portée d'un enfant de neuf ou dix ans; en quelques années elle lui rendra la géométrie si familière qu'il ne pourra plus l'oublier et qu'il en trouvera

lui-même les diverses applications aux sciences et aux arts.

Voyons maintenant comment les choses se passent dans nos colléges. Jusqu'à l'âge de quatorze ans environ, les élèves ne sont pas jugés capables de comprendre la géométrie, mais rien ne se fait dans le but de les y préparer. Tout à coup les voilà dans la classe de mathématiques élémentaires, et le professeur leur démontre la première proposition d'un traité de géométrie, puis il la leur donne à apprendre pour le lendemain. La plupart des élèves ne comprennent point complétement cette démonstration, parce qu'elle ne se lie à aucune notion déjà acquise par leur intelligence; ils lisent et relisent leur auteur jusqu'à ce que ses phrases se soient gravées dans leur mémoire; ils trouvent que la géométrie est difficile, aride et ennuyeuse, et les voilà dégoûtés des mathématiques. Ceux qui comprennent bien les démonstrations du maître trouvent plus d'intérêt à cette étude; ce sont ceux qu'on interroge le plus souvent; en général ils répondent bien sur le sujet de la dernière leçon. Mais comme ils n'ont pas à chercher les démonstrations, comme ils ne font que les écouter, afin de les graver dans leur mémoire, leurs facultés sont passives plutôt qu'actives. Ainsi l'attention est presque seule en jeu et se fatigue bientôt, le jugement ne joue qu'un rôle secondaire, et l'invention n'en joue aucun. Comment donc ces leçons offriraient-elles à l'enfant un intérêt bien puissant? Comment des idées qui ne sont pas le fruit de son propre travail, et qu'on ne fait que présenter à l'appréciation passagère de ses facultés, se fixeraient-elles pour toujours dans son esprit? Faut-il donc être surpris, si les élèves qui achèvent un premier cours de géométrie n'en savent plus le commencement, et si la plupart d'entre eux ne le possèdent jamais en entier?

Et voilà la marche qu'on appelle expéditive! En vérité, il serait temps de reconnaître qu'une méthode qui n'enseigne pas d'une manière certaine et solide est toujours trop longue. Il serait temps de proscrire, et cette déplorable coutume d'apprendre pour oublier, et cette méthode qui semble consister à

faire passer des idées, ou plutôt des mots, à travers la tête des enfants, de manière à y former une sorte de courant, dont l'effet ordinaire est d'empêcher que rien puisse s'y arrêter.

De même que les leçons sur l'intuition des formes ont préparé nos élèves à la géométrie, de même elles les ont formés au dessin linéaire. En effet, déjà elles ont exercé leur main et leur coup d'œil; déjà elles les ont habitués à inventer des combinaisons de lignes d'un effet agréable; déjà elles ont commencé à développer leur goût.

Le dessin linéaire ne fera d'abord que continuer, étendre et perfectionner ce que nos premières leçons avaient ébauché, et par une série bien graduée d'exercices, il mettra bientôt nos élèves en état d'entreprendre avec succès des parties plus difficiles de l'art du dessin. La suite de ces études élémentaires est maintenant exposée dans des ouvrages qui nous dispensent d'entrer dans le détail de leur gradation; on peut consulter, entre autres, le *Traité de dessin linéaire*, publié à Paris par A. Boniface, disciple de Pestalozzi. Le dessin de la tête est bien le plus propre à former le coup d'œil, la main et le goût; il exige plus d'exactitude, plus de fini, plus de pureté de trait qu'aucun autre; mais aussi il est, de beaucoup, le plus difficile. On ne conçoit donc pas comment on a pu si longtemps donner aux commençants, pour premiers modèles, des yeux, des bouches et des oreilles, et l'on ne doit pas s'étonner qu'une pareille manière de procéder ait dégoûté le plus grand nombre des jeunes gens. Mais en commençant par des exercices réellement faciles et à la portée des enfants, en graduant avec soin les difficultés, il se trouve que tous les élèves prennent goût au dessin et que tous y réussissent dans une certaine mesure. Aussi est-ce l'emploi de la méthode de Pestalozzi qui a permis d'introduire l'étude du dessin linéaire dans la moindre école primaire, et de lui faire produire d'heureux résultats.

Ces exercices élémentaires comprennent le dessin d'ornement et celui des meubles et ustensiles; ils conduisent au dessin topographique, à celui du paysage, de la tête et de

l'académie. Mais il ne faut point attendre que les élèves en aient parcouru une longue série pour les faire dessiner d'après nature.

Le dessin d'après nature, il est vrai, a des difficultés qui lui sont propres; mais il offre aussi un charme et un intérêt particuliers. Comme il permet de commencer par une ébauche dessinée à grands traits, et comme cette ébauche même peut avoir une valeur réelle, il est éminemment propre à relever le courage des jeunes gens qu'une certaine impatience, qu'une sorte d'inhabileté à finir les détails, empêche de réussir dans la copie servile d'un modèle.

Mais le dessin d'après nature exige la connaissance de la perspective, et les règles de perspective ne peuvent être démontrées mathématiquement qu'à l'aide de la géométrie à trois dimensions. Or, nous ne voulons point attendre que nos élèves soient aussi avancés dans les mathématiques pour les faire commencer à dessiner d'après nature; nous sommes donc obligé de recourir à un autre moyen pour leur enseigner la perspective.

Dessiner un objet en perspective, c'est le dessiner tel que nous le voyons, tel qu'il se peint sur notre rétine. Dès notre première enfance, nous nous sommes habitués à juger par cette image de la forme réelle de l'objet, c'est-à-dire à rétablir cette forme dans notre imagination, tandis que nous ne la voyons que modifiée par la perspective; et cette habitude est devenue tellement forte chez nous que, sans une nouvelle étude, nous ne pouvons plus nous représenter l'objet tel qu'il est peint sur notre rétine, tel que nous le voyons réellement. L'étude qui nous apprend en quelque sorte à voir un objet tel que notre œil le voit réellement est la perspective. On conçoit donc que cette étude peut se faire d'une manière intuitive et expérimentale.

Pour que l'élève puisse voir réellement un objet en perspective, il faut que, dans l'image qu'il en perçoit, il sache apprécier, d'abord l'inclinaison de chaque ligne, c'est-à-dire l'angle

qu'elle fait soit avec la verticale, soit avec l'horizontale, puis la longueur relative de chacune de ces lignes.

Pour faire apprécier à notre élève l'inclinaison des lignes, nous lui ferons tenir sa règle à bras tendu dans une position horizontale ou verticale, en regardant d'un œil seulement, de manière à ce qu'elle lui paraisse rencontrer la ligne dont il veut mesurer l'inclinaison; cette ligne formera avec la règle un angle qu'il s'agira d'apprécier; or on se rappelle que notre élève a été habitué à cet exercice, il lui sera donc facile de dessiner sa ligne sur son papier en lui donnant l'obliquité convenable.

Pour lui faire reconnaître la longueur relative des lignes, nous lui ferons tenir sa règle de la même manière, en la plaçant de telle sorte qu'elle paraisse coïncider avec la plus petite des lignes à comparer. Quand l'extrémité de la règle paraîtra coïncider avec l'une des extrémités de la ligne, l'élève fera mouvoir son doigt sur la règle jusqu'à ce qu'il paraisse coïncider avec l'autre extrémité de la même ligne. La longueur ainsi trouvée sur la règle sera portée de la même manière sur l'autre ligne à comparer, et le problème sera réduit à trouver le rapport entre deux lignes superposées, ce que nos élèves ont appris par le rapport des formes. Il est essentiel que, pour ce mesurage, l'élève tienne toujours sa règle à bras tendu, afin qu'elle soit toujours à la même distance de son œil.

Les deux opérations que nous venons de décrire suffisent à l'élève pour dessiner d'après nature; mais nous ne devons pas nous borner à lui fournir un moyen purement mécanique, il faut encore qu'il connaisse la perspective par ses règles. L'instituteur fera donc constater à son élève les diverses règles de la perspective linéaire au moyen des deux opérations qu'il sait effectuer, et ainsi il lui démontrera ces règles d'une manière expérimentale.

En considérant la perspective comme une branche des mathématiques, on pourrait rejeter les démonstrations expérimentales. Mais on est bien forcé de les admettre en physique,

et c'est à la physique que se rattachera maintenant pour nos élèves l'étude de la perspective. Nous croyons donc que ceux-ci, lorsqu'ils auront suivi les exercices que nous indiquons, connaîtront cette partie de l'art du dessin aussi bien, avec autant de certitude, qu'ils pourront la connaître plus tard, lorsque les règles leur en seront démontrées par les mathématiques.

Le moyen d'enseignement que nous venons de décrire était celui de Pestalozzi; il est maintenant pratiqué par un grand nombre d'instituteurs, mais nous avons cru devoir en dire quelques mots pour ceux auxquels il serait encore inconnu. Ce moyen a pour nous le grand mérite de mettre les leçons de perspective à la portée de toutes les écoles primaires, et d'augmenter ainsi, pour un très grand nombre d'écoliers, l'utilité des exercices de dessin auxquels on les occupe.

—

IX

PREMIÈRES NOTIONS DES SCIENCES NATURELLES

L'enfant, dès la première année de son existence, prend plaisir à voir et à toucher les produits si variés de la nature; c'est tantôt une fleur, tantôt un animal, qui attire ses regards et qui excite ses cris de joie; enfin l'histoire naturelle serait certainement sa première étude, si ses parents avaient le pouvoir et la volonté de le seconder. Mais dans la plupart des familles on ne trouve personne qui veuille mettre quelque intérêt à faire connaître à un enfant les organes d'une fleur ou les membres d'un animal, personne surtout qui soit en état de le bien faire.

Aussi quel mécompte pour l'enfant lorsque, après avoir trouvé un insecte, il arrive triomphant le montrer à sa mère ou à sa bonne, et qu'au lieu de voir sa trouvaille admirée et d'obtenir quelque renseignement intéressant, il ne recueille que des expressions de dégoût et de terreur, lorsque souvent même il est grondé pour avoir touché *cette vilaine bête*, ou raillé pour s'être arrêté *à des choses qui ne servent à rien*.

Le goût des petits enfants pour l'histoire naturelle suffirait à prouver combien cette étude convient au premier âge ; et si l'on méconnaît cette vérité, c'est qu'on appelle histoire naturelle toute autre chose que l'observation des faits qui sont à la portée d'un enfant. L'idée qu'on se fait en général de cette science provient de nos cours académiques, de nos traités, lesquels la considèrent sous un point de vue systématique et en exposent surtout les lois générales, les classifications. Mais le petit enfant n'a encore ni idées à généraliser, ni faits à classer ; pour lui tout est nouveau, tout excite sa curiosité ; tout contribue à son instruction. Aussi la méthode élémentaire pour enseigner l'histoire naturelle n'a-t-elle aucun rapport avec la marche en usage dans nos colléges ; car elle est toute simple, elle consiste à mettre l'enfant en contact avec la nature, à lui apprendre à l'interroger et à écouter ses réponses. Ici la nature seule est le maître, et l'enfant connaît son langage ; que l'instituteur donc ne cherche point à se placer entre eux ; qu'il se borne à diriger les recherches de son élève, et à lui faire conserver avec ordre les résultats auxquels il est parvenu.

En procédant ainsi, on se convaincra bientôt que l'histoire naturelle est vraiment la science des enfants, et l'on trouvera pour eux dans cette étude plusieurs résultats importants.

Et d'abord, elle fournit des matériaux riches et variés aux exercices d'intuition et de langage ; elle donne à l'enfant, avec le goût et le talent de l'observation, un motif d'intérêt intellectuel pour chacune de ses promenades ; elle le prépare à une étude attrayante de la géographie physique ; elle réunit une foule de notions applicables aux besoins de l'homme. Mais elle

présente encore une importance bien plus relevée dans l'influence morale qu'elle peut exercer.

L'étude de l'histoire naturelle habitue l'homme à sortir de lui-même, de ses passions, de ses intérêts matériels et immédiats, pour s'occuper des œuvres de Dieu considérées en elles-mêmes; c'est-à-dire de leur beauté, de leur ordre, de la destination de chaque partie, du but de chaque loi ; en un mot pour étudier dans ses effets la sagesse du Créateur. Une occupation dans laquelle l'homme s'oublie lui-même pour une jouissance intellectuelle étrangère à toute passion, est éminemment moralisante ; l'étude de l'histoire naturelle aura donc par elle-même déjà une heureuse influence morale sur l'enfant. Mais c'est en élevant son âme à l'amour et à la reconnaissance envers le Créateur de tant de merveilles, qu'elle posera une base solide à sa moralité et à son bonheur.

Elle développera aussi en lui le goût des beautés de la nature, la faculté de les sentir, et de puiser à cette source abondante de jouissances vives et pures que Dieu a mises à la portée de tous, du pauvre aussi bien que du riche, mais qu'il faut savoir goûter. Enfin, quand approchera l'âge de l'adolescence, quand les passions les plus dangereuses viendront épier chaque heure de désœuvrement de votre élève pour l'entraîner dans une voie funeste, alors le goût de l'histoire naturelle, qui devient très vif à cet âge, pourra remplir ses loisirs, occuper ses pensées, et le soustraire ainsi à l'oisiveté, cause fréquente quoique secondaire de cette inquiétude vague et curieuse qui précède ordinairement les passions de la jeunesse.

En parlant des exercices d'intuition, nous avons déjà reconnu l'ordre qui en général doit présider aux observations de l'enfant dans le vaste champ de la création. Nous avons trouvé pour point de départ l'enfant lui-même ; nous avons vu qu'on doit descendre l'échelle des êtres organisés avant d'aborder le règne inorganique. Cet ordre d'ailleurs nous est indiqué par les goûts du petit enfant ; c'est la vie surtout qui l'attire et l'intéresse, et la vie animale le captive plutôt encore et plus

fortement que la vie végétale. Cet ordre cependant, bien loin d'être pour le maître une règle absolue, n'aura de valeur à ses yeux que comme indication générale pour l'ensemble de son enseignement; il ne craindra point de l'abandonner pour profiter de chaque occasion d'offrir à l'observation de ses jeunes élèves un objet d'étude vraiment simple, attrayant et instructif.

L'enfant ne restera pas longtemps occupé de l'examen de son propre corps; les animaux qui l'entourent ont dès son berceau attiré ses regards, ils seront le premier objet de sa curiosité, de son intérêt et de ses investigations.

Lorsque l'enseignement se donnera dans une école, on aura soin d'apporter à chaque leçon, vivants ou conservés, les animaux qui devront en être le sujet. On les fera examiner aux enfants en leur en disant les noms, puis on leur fera nommer et décrire les diverses parties de leur corps; on leur demandera d'indiquer les différences qu'ils remarquent entre deux animaux, de chercher quelle peut être la destination de chaque organe et son influence sur le genre de vie de l'animal; la longueur du cou, l'articulation des mâchoires, la forme et la disposition des dents, la conformation du bec, des pattes, des ongles, etc., fourniront une foule d'études intéressantes. Le maître consacrera de temps en temps un quart d'heure à faire répéter à tous les enfants réunis les noms d'animaux ou d'organes qui leur auront été appris. Il montrera chaque objet de sa baguette, et aussitôt les enfants en prononceront le nom tous ensemble, en mesure, à haute voix, mais sans crier, jusqu'à ce qu'un autre objet leur soit montré de la même manière.

L'enseignement élémentaire de l'histoire naturelle, devant procéder par voie d'observation, ne peut pas s'appuyer sur des idées générales; il ne peut donc dès l'abord donner la classification; c'est sous ce rapport surtout qu'il diffère de l'enseignement scientifique, auquel cependant il doit servir de prémisses. Mais pour qu'il remplisse bien ce dernier rôle, il faut qu'il soit dirigé par un instituteur qui en mesure toute l'impor-

tance; il faut que les recherches, les essais de l'enfant soient coordonnés de manière à avoir leur valeur scientifique; il faut que son attention soit sans cesse dirigée sur les rapports essentiels, fondamentaux, afin qu'elle ne s'épuise pas dans des détails stériles ou secondaires. C'est ainsi qu'il en viendra peu à peu à saisir la valeur relative des caractères distinctifs, première condition d'une bonne classification.

L'enfant sentira le besoin de classer dès qu'il formera des collections, heureuse et utile habitude à lui donner, à laquelle il devra bien des transports de joie, bien des promenades intéressantes, bien des connaissances utiles.

Dès qu'il aura réuni quelques objets, il les classera; mais comment? d'après la grandeur ou la couleur peut-être; n'importe, c'est toujours là un commencement de classification dont il vous sera facile de lui montrer l'insuffisance, mais qui le conduira à quelque chose de mieux; soyez d'abord peu exigeant; un système bien simple, bien incomplet, peut suffire à vos élèves; laissez-le-leur jusqu'à ce que l'expérience vienne leur en faire sentir les défauts. C'est ainsi que se sont formées nos classifications actuelles, c'est ainsi sans doute qu'elles se transformeront encore dans l'avenir.

Les collections zoologiques conviennent peu pour les enfants; les vertébrés sont difficiles à préparer, ils exigent beaucoup de temps et de dépense avant de présenter quelque chose d'un peu complet; les insectes n'offrent pas ces inconvénients, mais on est obligé de les faire souffrir pour les conserver, et nous ne saurions conseiller d'habituer un enfant à voir de sang-froid l'agonie d'un animal transpercé par une épingle. C'est pourquoi nous proposerons de ne faire faire aux enfants que des collections de coquilles, de plantes et de minéraux. Ils étudieront la zoologie à l'aide de collections toutes faites dont on leur montrera diverses portions, mais surtout par l'observation des animaux vivants.

Les classifications zoologiques n'ont de valeur que par leur corrélation avec la physiologie et avec l'anatomie comparée; et

celles-ci à leur tour doivent leur principal intérêt à leur corrélation avec les mœurs des animaux. Les mœurs donc, c'est-à-dire la vie même, l'intelligence, les instincts, voilà surtout ce que nous cherchons dans la zoologie, voilà surtout ce que nous devons y montrer à l'enfant. C'est pourquoi l'observation des animaux vivants lui offrira un charme puissant en même temps qu'une utile instruction.

Les animaux domestiques seront pour lui les plus faciles à observer, et plusieurs d'entre eux lui montreront une intelligence qu'il n'est guère donné qu'à l'homme de surpasser. Mais chez ceux où l'intelligence manque ou faiblit, l'instinct la remplace et nous offre un nouveau sujet d'admiration.

L'instinct de l'animal, c'est l'intelligence de Dieu, c'est sa bonté, c'est sa prévovance, c'est sa sagesse incarnée dans la brute, et y produisant des merveilles qui surpassent l'intelligence de l'homme. Quel plus beau, quel plus digne sujet d'études et de méditation parmi les œuvres du Créateur? Ces merveilles frappent chaque jour nos regards, et nous les remarquons à peine ; en vérité nous avons des yeux pour ne pas voir ; et cependant elles sont à la portée du plus petit enfant.

Conduisez-le dans la basse-cour ; faites-lui voir ce coq qui transmet fidèlement à ses poules jusqu'à la dernière miette de la nourriture que vous lui présentez, et qui refuse obstinément de manger tant que ses compagnes ne sont pas rassasiées. Montrez-lui cette poule qui, maigrie et affaiblie par la longue réclusion et par les jeûnes de l'incubation, trouve tout à coup dans le sentiment de la maternité une force nouvelle et un courage de lion, met en fuite toutes les volailles qui voudraient s'emparer de la pâture qu'elle vient de déterrer pour ses poussins, et ne craint pas d'attaquer les animaux les plus redoutables pour écarter le péril qui menace sa couvée.

Ces exemples, et tant d'autres semblables, portent certainement en eux une instruction morale qui vient de Dieu même, et qu'on ne saurait trop faire pénétrer dans le cœur des enfants. C'est pourquoi nous demandons qu'on se fasse

un devoir de leur aider à observer les mœurs des animaux.

Ici, ce seront les insectes qui fourniront les sujets les plus variés, les plus riches et les plus faciles à étudier. Cette admirable diversité d'instincts, de mœurs, de ressources que Dieu leur a départie, sera pour l'enfant une mine inépuisable de faits imprévus, de découvertes piquantes, d'occasions de reconnaître la bonté et la sagesse du créateur de tant de merveilles.

Si nous avons proscrit les collections d'insectes empalés, nous recommandons en échange celles d'insectes vivants, de ceux au moins dont le genre de vie peut s'accommoder d'une sorte d'esclavage; ils sont nombreux et variés, mais parmi eux les lépidoptères attirent surtout les regards; la facilité de nourrir les chenilles, de voir leurs métamorphoses si complètes, de conserver dans une cage de gaze ces papillons si brillants qui déroulent leur trompe pour l'insinuer dans les fleurs que vous y avez placées, voilà sans doute des motifs pour les choisir, mais non point pour vous borner à cette seule classe.

L'enfant qui conservera des insectes vivants, qui élèvera leurs larves, s'intéressera au bien-être de ses élèves; il contractera l'habitude de ces soins réguliers et constants qu'exigent les animaux domestiques; il deviendra humain.

En même temps il aura l'occasion d'observer les mœurs de ces animaux; il variera leurs situations pour arracher quelque nouveau secret à la nature; il étudiera surtout la partie de la science la plus importante, celle sans laquelle la nomenclature n'est rien, celle qu'on néglige plus ou moins dans un grand nombre de cours publics.

Les insectes qui offrent les mœurs les plus intéressantes, les instincts les plus merveilleux, sont en général ceux qu'on ne peut guère observer qu'en liberté; tels sont un grand nombre d'hyménoptères, et ceux surtout qui vivent en société. Parmi eux nous nous bornons à citer les fourmis, soit à cause de la facilité qu'on aura à les observer et de la prodigieuse richesse de faits surprenants et admirables par lesquels on sera récompensé, soit parce que l'instituteur trouvera pour cette

observation un guide précieux dans les *Recherches sur les mœurs des fourmis indigènes, par P. Huber. Paris,* 1810. Cet ouvrage peut être considéré comme un modèle en ce genre, mais il est devenu rare, et une nouvelle édition en est depuis longtemps désirée.

La botanique ne viendra qu'après la zoologie. Le plus petit enfant aime les fleurs, sans doute, mais elles ne sont pour lui qu'une parure ou un jouet; la vie du végétal ne le frappe point, parce qu'il y manque le mouvement. Ce n'est que plus tard, ce n'est qu'après avoir réalisé bien des progrès, qu'il prend intérêt au développement de la végétation, qu'il observe avec plaisir les organes des plantes, et qu'il se fait une idée bien vague encore de leurs fonctions.

Les principes qui nous ont dirigé pour un premier enseignement de la zoologie s'appliqueront encore à une première étude de la botanique. Les enfants observeront d'abord les plantes les plus communes; ils les compareront; ils répéteront ensemble les noms qu'on leur aura indiqués; ils apprendront à reconnaître à première vue un grand nombre de végétaux, avant qu'on leur ait parlé de genres et de familles. Bientôt ils voudront faire un herbier : on leur montrera comment ils doivent s'y prendre ; leur trésor s'augmentera rapidement, et la nécessité d'y mettre de l'ordre amènera celle d'une classification.

Mais la nomenclature et la conservation des plantes sèches ne sont pas le principal but de la botanique, et ce n'est que comme moyen qu'elles doivent occuper l'enfant. Ce sont les conditions de la vie, du développement complet et de la reproduction des végétaux qui doivent surtout nous intéresser. Pour les connaître, nous étudierons les fonctions de leurs divers organes, et l'influence que les circonstances extérieures peuvent exercer sur eux; mais cette étude doit être expérimentale, et l'on ne peut bien la faire qu'en cultivant des plantes. Ainsi, pour rendre intéressant et utile l'enseignement de la botanique, nous devons demander qu'à chaque école soit joint un jardin cultivé par les élèves. Nous appuie-

rons cette demande de motifs bien plus importants, quand nous nous occuperons de l'éducation physique et de l'éducation morale.

Dans le jardin de l'école, on aura soin de varier les expériences et les procédés, afin que les enfants puissent y acquérir un savoir raisonné plutôt qu'empirique; mais on laissera ceux-ci travailler eux-mêmes, car il faut qu'ils connaissent la pratique de l'art par leur propre expérience, qu'ils sachent y réussir, et que dans cet exercice ils trouvent la force et la santé.

L'étude du règne minéral ne commencera qu'après celle du règne végétal, car l'enfant s'intéresse moins encore aux minéraux qu'aux plantes. Un moment viendra cependant où, dans cette nouvelle branche de l'histoire naturelle, il trouvera à la fois une utile instruction et de véritables jouissances, surtout si on l'encourage à former une collection.

La recherche et la réunion des éléments d'une collection causent un singulier plaisir aux enfants, c'est celui de la découverte, de la conquête, de la propriété ; elles excitent leur activité, et leur font prendre un intérêt très vif à des objets qui par eux-mêmes seraient peu propres à attirer leurs regards.

Lors donc qu'ils auront commencé à recueillir des minéraux, ils mettront un grand zèle à en découvrir de nouveaux, et ils suivront avec plaisir les explications que vous voudrez leur donner. Le goût de ce genre d'exploration augmentera pour eux le charme de la promenade, surtout dans les contrées qui laissent voir à nu çà et là la partie solide de l'écorce du globe; mais le pays le plus pauvre sous ce rapport leur offrira encore quelque ressource : ils collectionneront au besoin dans le gravier de la route, dans les chantiers des tailleurs de pierre et jusque dans les débris des murailles.

Pour de jeunes enfants, l'étude de la minéralogie consiste à apprendre le nom de chaque pierre qu'ils rencontrent et à observer ses qualités sensibles; ainsi, par exemple, on leur fera ramasser des morceaux de quartz, et on leur apprendra à les

reconnaître intuitivement entre tous les autres minéraux; en même temps on leur fera observer les qualités du quartz : les différences dans la couleur et dans le degré de transparence des échantillons qu'ils auront sous les yeux les amèneront à sentir la variabilité de ces caractères et la nécessité d'en trouver d'autres plus permanents; alors on fera voir aux enfants que le quartz raye le verre, qu'il fait feu au briquet, qu'il ne fait pas effervescence avec le vinaigre, etc.; puis on essayera les mêmes épreuves sur un morceau de calcaire ou de schiste argileux, et ainsi l'on préparera l'enfant à la connaissance des véritables caractères scientifiques des minéraux.

La classification des êtres organisés repose sur la permanence de l'espèce, dont les caractères distinctifs se transmettent par la génération, puis sur la subordination de ces caractères considérés comme indices d'une vie organique plus ou moins parfaite, selon que les diverses fonctions en sont plus ou moins localisées dans des organes spéciaux. Il n'existe rien de semblable pour le règne inorganique, et c'est pourquoi la minéralogie manque d'une classification naturelle; la composition chimique d'une part, de l'autre les qualités physiques et spécialement les formes de cristallisation, voilà les caractères qu'on est obligé de combiner, assez arbitrairement, pour classer les minéraux. Mais la géologie, en nous apprenant le mode de la formation et l'âge relatif de chacun d'eux, nous permet de les considérer dans leurs rapports avec l'histoire de notre globe, et nous fournit un élément nouveau et important pour leur classification. Ainsi, c'est de ses rapports avec la géologie que la minéralogie tire son plus grand intérêt scientifique.

Mais la géologie a été jusqu'à présent réservée aux études supérieures; bientôt nous aurons à montrer qu'il en peut être autrement, que l'histoire de la terre doit servir de base à l'étude de la géographie physique, et qu'enfin notre élève pourra classer ses minéraux de manière à en former une collection géologique.

Il aura donc acquis déjà un grand nombre de notions intui-

tives et expérimentales sur le règne inorganique, lorsque ses connaissances en physique et en chimie lui permettront d'étudier ce sujet sous un point de vue plus complétement scientifique.

Les cours réguliers de physique et de chimie ne conviennent point à la première enfance : leur partie expérimentale exige souvent des appareils compliqués et n'est pas toujours sans danger ; leur partie théorique consiste en formules, en calculs, en lois générales, dans lesquels l'abstraction joue un grand rôle ; c'est pourquoi nous ne pouvons les faire entrer dans l'enseignement élémentaire.

Cependant il est un grand nombre de notions qui se rattachent à ces sciences et qui chaque jour sont nécessaires à l'intelligence et à la direction de notre vie pratique. Nous ne pouvons pas attendre les années de l'adolescence pour les faire connaître à nos élèves, nous ne pouvons pas surtout les laisser ignorer pour toujours à ceux qui commenceront à gagner leur pain dès qu'ils auront achevé le cours des études élémentaires. Il existe donc une physique et une chimie de l'enfance, une physique et une chimie des études primaires, qui ne ressemblent point à celles de nos traités et de nos cours, alors même qu'on les appelle élémentaires.

Les notions de physique et de chimie qu'on voudra enseigner à des enfants de neuf à douze ans ne présenteront pas un ensemble complet ; elles seront choisies parmi celles qui peuvent se démontrer par des expériences à leur portée, parmi celles que souvent ils auront l'occasion d'appliquer. Nous essayerons de faire connaître en peu de mots la marche de cet enseignement.

Un cours de physique débute ordinairement par l'examen des propriétés générales des corps ; une pareille marche serait peu propre à donner aux enfants le goût de cette science. En effet, ce ne sont pas les propriétés communes de tous les corps qui nous frappent et qui nous intéressent, qui excitent notre attention et notre curiosité, mais bien plutôt celles qui n'appar-

tiennent qu'à certaines substances ou qui ne se manifestent que dans certaines circonstances données. Ainsi, par exemple, lorsqu'on explique à un enfant l'impénétrabilité ou l'inertie de la matière, on ne lui apprend aucun fait qu'il ne sache, mais seulement les mots à l'aide desquels on désigne la notion abstraite qui généralise ce qu'il sait déjà; il pourrait croire que la physique est une affaire de mots, si l'on n'avait soin de citer, à l'appui de chacune de ces vérités, des exemples qui seuls donnent quelque intérêt à ce sujet. Si au contraire on occupe l'enfant des effets de la chaleur ou des phénomènes atmosphériques, alors son intérêt est bientôt excité, il voit partout des expériences à faire, partout d'utiles applications des lois découvertes ; il comprend ce qu'est la physique, il l'aime, il y réussit.

Nous croyons donc qu'en général l'étude de la physique doit commencer pour l'enfant par l'observation et l'explication des phénomènes qui, d'eux-mêmes en quelque sorte, se présentent à son attention et excitent son intérêt et sa curiosité. Il ne s'agira point encore de calculs et de systèmes, mais uniquement de faits et d'expériences ; et ce seront les enfants eux-mêmes qui seront amenés à faire ces expériences et à découvrir ces faits. Notre enseignement commencera donc par être tout expérimental, et les enfants en seront les opérateurs ordinaires.

Nous ne demandons point pour nos enfants un cabinet de physique ; c'est dire assez combien l'enseignement que nous leur destinons doit être restreint; mais nous croyons qu'il n'en sera pas moins profitable pour eux. Les instituteurs qui savent se passer d'instruments sont ceux qui réussissent le mieux dans leur enseignement; obligés de modifier les expériences connues ou d'en inventer de nouvelles pour pouvoir y employer les divers ustensiles qui tombent sous leurs mains, ils associent facilement leurs élèves à l'intérêt de ce travail d'invention; d'ailleurs ils sont mieux compris par les enfants, ils font sur leur esprit une impression plus juste et plus durable, lorsqu'ils

savent faire parler la nature directement en quelque sorte, et sans le secours de ces appareils compliqués, qui donnent souvent aux expériences un air d'escamotage, et cachent ainsi aux enfants, sous un mécanisme artificiel, les forces de la nature qui devraient leur être exposées à découvert.

La marche ordinaire d'un cours de chimie ne convient point non plus aux leçons élémentaires que nous demandons. Commencer par l'énumération des corps simples et par l'étude des propriétés physiques de chacun d'eux, pour passer ensuite à leurs divers composés, c'est partir de l'inconnu ; car la plupart des corps simples, ceux surtout qui jouent le rôle le plus actif dans la nature, ne s'y trouvent jamais isolés et ne nous sont connus que par les progrès mêmes de la science; ainsi, à l'exception du soufre, du charbon et de quelques métaux, l'enfant ne peut voir et étudier lui-même aucun corps qui ne soit composé. Lors donc qu'on commence par lui indiquer les corps simples, leur énumération n'a aucun intérêt pour lui, parce qu'elle ne rappelle aucune idée dans son esprit; en vain lui montrerait-on ces différents corps renfermés dans des fioles, on ne peut pas lui expliquer comment on les a obtenus, ce n'est pour lui qu'une cinquantaine de noms à retenir, et ils sont bientôt brouillés dans sa tête.

Mais si vous rétablissez l'ordre naturel en faisant partir l'enfant de ce qu'il connaît, c'est-à-dire des corps composés, pour lui faire découvrir leurs éléments comme les chimistes les ont découverts, alors la science est tout autre pour lui, et elle se présente à ses recherches avec l'immense intérêt qu'elle offre à tous ceux qui la cultivent.

La marche que nous proposons n'est autre chose que celle par laquelle l'esprit humain a créé la chimie ; en l'adoptant pour un premier enseignement, nous ne faisons donc que nous conformer à une loi de l'organisme que nous avons déjà reconnue. Mais, dira-t-on, l'esprit humain a passé par un grand nombre d'erreurs avant d'arriver à la vérité ; faudra-t-il donc consacrer le temps de nos élèves à l'étude des rêveries de l'al-

chimie avant de leur faire connaître la véritable science? Et les années de leur jeunesse suffiront-elles, si l'on adopte en toutes choses une marche aussi longue?

Non, certes, nous ne demandons pas qu'on fasse faire à l'enfant tous les faux pas, tous les détours qui ont retardé la marche de nos connaissances; mais dans ce que nous appelons maintenant de vieilles erreurs il y avait des phases par lesquelles la science devait nécessairement passer pour arriver à sa forme actuelle, il y avait des vérités en quelque sorte emmaillotées, et que nous n'avons eu qu'à dépouiller de leurs langes pour en jouir. Rien ne fait mieux comprendre la science que son histoire même. Ne craignez donc pas de parler à vos élèves du phlogistique, c'est le meilleur moyen de les intéresser à la découverte de l'oxygène et de leur faire connaître ce gaz assez bien, pour que jamais ils ne le confondent avec aucun autre.

Cet ordre génétique, que nous recommandons en toute chose pour la première instruction des enfants, peut d'autant mieux être adopté dans ces leçons élémentaires de chimie, que celles-ci n'ont point encore pour but de leur faire parcourir toute la science, mais seulement de leur en donner quelques notions choisies parmi celles qui peuvent le mieux les intéresser et leur être utiles. Vous n'avez donc point à appliquer cet ordre à la science entière, mais seulement à quelques faits, à quelques expériences, à quelques théories spéciales que vous pouvez choisir en vue du mode de procéder que vous avez adopté.

Ainsi, autant que vous le pourrez, vous commencerez par faire décomposer à vos élèves des corps qui leur soient connus; les décompositions qui se font à l'aide de la chaleur seulement sont celles qui conviendront le mieux à ces premières expériences, car l'enfant ne comprendrait point encore l'effet des réactifs. C'est par ces décompositions que vous chercherez à faire parvenir votre élève à quelques-uns des corps simples que la nature ne nous offre que dans leurs combinaisons; le moindre résultat obtenu par cette voie suffira pour lui don-

ner le goût et l'intelligence de la chimie, et pour lui faire surmonter ensuite toutes les difficultés que cette science présente aux commençants.

—

X

ÉLÉMENTS DE GÉOLOGIE, DE GÉOGRAPHIE PHYSIQUE ET DE COSMOLOGIE

La géographie physique et la géographie politique, longtemps entièrement confondues, ne sont point encore toujours assez nettement distinguées dans l'enseignement. La première appartient aux sciences naturelles, la seconde aux sciences historiques. La géographie physique est nécessaire à l'étude de l'histoire puisqu'elle fait connaître non-seulement le théâtre, mais l'une des causes les plus influentes des faits accomplis par l'humanité ; et l'histoire de ces faits, à son tour, est nécessaire à l'intelligence de la géographie politique, car celle-ci n'est autre chose qu'un de leurs résultats. Il est donc indispensable de commencer par la géographie physique.

Cette science a pour but l'étude de la surface du globe telle que l'ont laissée les révolutions qu'elle a subies, puis celle des climats et des productions naturelles qui appartiennent à chacune de ses parties, selon sa position, sa configuration ou la constitution de son sol. Mais pour bien comprendre ce que sont les montagnes, les vallées, les rivières, etc., et quelles sont leurs influences sur les diverses circonstances qui intéressent la vie de l'homme, il est nécessaire de se faire quelque idée des causes qui ont produit tous ces accidents dans la con-

figuration de la terre que nous habitons, de celles surtout qui tendent encore chaque jour à la modifier.

Les connaissances géologiques, qui se répandent de plus en plus, sont donc la véritable base de l'étude de la géographie physique; elles lui donnent un attrait et une importance qui ne lui avaient point encore appartenu.

L'enfant qui étudie la surface du globe comme un dernier résultat des révolutions géologiques, n'en est plus réduit à retenir une nomenclature seulement; les divers noms qu'on lui enseigne se lient dans son esprit à des faits intéressants, ici à un soulèvement, là à un dépôt marin ou à une alluvion, puis aux notions relatives à tous ces produits utilisables que les divers règnes livrent à l'industrie, et qui en grande partie résultent encore de la constitution géologique de la contrée qui les produit. C'est ainsi que la géographie physique peut présenter les faits liés entre eux par des rapports nombreux, intimes et naturels; c'est ainsi qu'elle devient une science attrayante et facile à retenir.

Mais comment s'y prendra-t-on pour donner aux enfants des notions simples, claires et justes sur la géologie, sur cette science encore toute nouvelle, encore toute embarrassée d'hypothèses, mais dont les points de contact avec les autres sciences répandent sur celles-ci tant de lumière et d'intérêt?

C'est en restant fidèle aux principes que nous avons reconnus, en cherchant le point de départ naturel de la géologie, l'enchaînement gradué et génétique de ses progrès, qu'on verra disparaître toutes les difficultés de cet enseignement.

Dans les cours et dans les traités de géologie, on croit devoir en général suivre l'ordre chronologique des faits; mais c'est partir de l'inconnu et commencer par une hypothèse. En effet, si le récit de la Genèse fait autorité pour nous au point de vue religieux, il n'en est pas moins vrai qu'au point de vue naturel il nous est resté incompréhensible, tant que les progrès de la science ne sont point venus l'expliquer et le confirmer en même temps. Ainsi la création du monde, considérée à priori

comme fait géologique, c'est pour nous l'inconnu, parce que le récit de Moïse, en ce qui concerne l'ordre physique, ne s'explique que par une hypothèse, ou bien par les résultats mêmes de nos travaux en géologie.

Les seuls faits géologiques que nous puissions reconnaître directement et sans induction, les seuls qui résultent pour nous immédiatement de l'observation, sont les faits contemporains; ce sont donc les seuls qui puissent servir de point de départ à un premier enseignement. Ces faits contemporains sont peu saillants, leur effet est presque insensible, mais à la longue ils changent la surface du globe; et une fois qu'on les a constatés avec leurs causes et leurs résultats, on en vient facilement à reconnaître et à comprendre successivement tous les faits géologiques. Cette étude des faits contemporains, premier degré de celle de la géologie, en est la portion plus particulièrement nécessaire à l'intelligence de la géographie; elle doit donc se faire dans la première enfance, elle doit être basée sur l'intuition, elle doit être expérimentale.

Ce sera donc à la promenade que commencera cet enseignement, et l'on comprend quel avantage auront les personnes qui habitent un pays varié de montagnes et de rivières, ou du moins de collines et de ruisseaux; cet avantage, nous le supposerons à nos lecteurs en leur exposant la manière de procéder à cette étude; ceux qui en sont privés comprendront cependant qu'il n'est point d'endroit où l'on ne puisse plus ou moins y suppléer.

On fera d'abord observer aux enfants les principaux effets de la pluie sur la surface du globe : une partie de l'eau pluviale entre dans la terre et souvent y alimente des réservoirs dont l'écoulement donne lieu aux sources, tandis qu'une autre portion s'écoule en petits torrents à sa surface; la pluie tombe en neige sur les hautes montagnes et y forme des amas énormes, lesquels donnent naissance aux glaciers d'où sortent des rivières. Ces divers cours d'eau enlèvent des montagnes les minéraux déjà altérés par l'action de l'atmosphère, et les charrient

avec eux jusqu'à ce que la diminution de pente de leur cours ne leur laisse plus assez de force pour les entraîner; alors se déposent successivement, d'abord les blocs de pierre, puis les graviers, puis le sable et enfin le limon. Ainsi se forment les divers terrains d'alluvion dans le fond des vallées, dans les plaines, au bord des rivières, des lacs et des mers; ainsi l'eau sert de véhicule à un transport lent mais continuel de matières minérales qui, aux dépens des parties les plus hautes de la terre, tend à en combler les parties les plus basses.

Tel est le fait général dont les mille détails observés par les enfants peuvent leur donner une idée juste des forces qui tendent chaque jour à modifier l'état de la surface du globe; le moindre filet d'eau suffira pour les faire assister à la naissance d'un terrain de dépôt; sous celui-ci on leur en fera remarquer d'autres dont la composition est la même et qui doivent s'être formés de la même manière; ainsi ils en viendront peu à peu à reconnaître partout les terrains d'alluvion; et lorsqu'ils en auront trouvé dans des localités qui sont absolument hors de la portée des eaux actuelles, ils seront amenés à en conclure que ces terrains ont jadis été recouverts par les eaux. Dès que les enfants connaîtront bien les terrains d'alluvion, il sera facile de leur expliquer par analogie la formation de tous les terrains de sédiment, en commençant toujours par les plus récents pour remonter aux plus anciens, en joignant à l'étude de chacun d'eux celle des fossiles qui les caractérisent, et en faisant remarquer à l'élève qu'à chaque époque géologique correspond une époque particulière du monde organisé. En même temps on profitera de chaque occasion pour faire connaître aux enfants les substances utiles à l'homme que renferme chaque terrain, et l'influence que la constitution géologique d'une contrée peut exercer sur la surface de son sol.

Un premier enseignement pourra s'arrêter là; plus tard cependant on fera bien de suivre encore la voie que nous venons de tracer. Ainsi, en pénétrant de couche en couche jusqu'aux formations les plus anciennes, on rencontrera des roches qui

ne présenteront plus aucun des caractères des terrains de dépôt, mais dont la nature accusera un ancien état de fusion ignée. L'enfant sera exercé à reconnaître toutes ces roches et à les distinguer de celles qui appartiennent aux terrains de sédiment; en même temps on lui fera faire les diverses observations qui pourront lui donner des idées justes sur la formation des terrains d'origine plutonienne. Ce sera donc le moment de lui faire connaître la chaleur centrale, les soulèvements, les phénomènes volcaniques, etc.

Ce qui précède doit suffire pour faire comprendre la marche à suivre dans l'enseignement élémentaire de la géologie, et en quoi doit consister cet enseignement pour bien préparer les enfants à l'étude de la géographie physique. On voit que cette préparation sera simple et facile, et qu'elle ne consistera que dans une petite portion de l'étude de la géologie proprement dite. La géographie elle-même pourra donc aussi être commencée dès la première enfance, puis elle marchera de front avec la géologie.

Cette marche était celle que suivait Pestalozzi il y a cinquante ans, lorsque la géologie était loin de présenter l'importance et l'intérêt qui lui appartiennent aujourd'hui. Les détails en avaient été réglés par M. Tobler, l'un des premiers collaborateurs de Pestalozzi, alors chargé de la partie géographique. A cette époque Charles Ritter, de Berlin, vint visiter à Yverdon l'établissement de Pestalozzi; il y fut vivement frappé de l'enseignement de M. Tobler, et, de retour en Allemagne, il publia les ouvrages par lesquels il a ouvert une ère nouvelle à la science qui nous occupe, en lui donnant une vie, un intérêt, une importance qu'elle n'avait point encore eus, et qui firent d'un cours de géographie une des choses les plus attrayantes et les plus propres à captiver un auditoire.

Les premières leçons de géographie physique ne seront donc que des promenades dans lesquelles on fera observer aux enfants tous les accidents de terrain, les ruisseaux, les vallons, etc., en y joignant les notions géologiques que la contrée

comportera; en même temps, on leur fera dessiner sur le tableau noir les formes qu'ils auront remarquées sur le terrain; une nouvelle promenade leur fournira les moyens de rectifier un premier tracé défectueux; peu à peu les enfants sentiront le besoin d'une échelle de proportion, on leur aidera à la trouver, à la construire et à s'en servir; ils comprendront aussi qu'il faut que leur carte soit orientée, alors on leur apprendra à reconnaître en pleine campagne les points cardinaux, puis les points intermédiaires de la rose des vents; on les habituera à se servir de l'orientation pour dresser leur carte.

C'est ainsi seulement que l'enfant peut se faire une idée claire et juste de la manière dont on représente un pays sur le papier; et ce n'est que lorsque cette idée lui est bien acquise que les cartes qu'on lui présente ont pour lui quelque intérêt, qu'il peut en quelque sorte les lire et se représenter les contrées qui y sont dessinées.

Une fois que l'enfant comprend les cartes, il devient facile de lui faire connaître les divers pays du globe; mais il importe de ne pas abandonner l'enchaînement par lequel notre sujet est lié au point de départ que nous avons adopté. L'enfant a commencé par étudier sa rue, son village; qu'il continue à étendre graduellement le champ de ses observations; la carte qu'il dessinera aura à représenter une contrée de plus en plus grande; l'échelle devra donc en devenir de plus en plus petite; ainsi l'enfant pourra se faire une idée de l'extrême petitesse de l'échelle des cartes ordinaires.

Si vous ne pouvez pas vous procurer une carte de la commune ou du canton que vous habitez, dessinez-la vous-même; elle servira d'intermédiaire entre les petites cartes faites par vos élèves et la carte du département, la première qu'ils devront étudier. Après celle-ci vous prendrez une carte de la France, puis celle de l'Europe, et ainsi de suite.

Les cartes employées pour l'enseignement doivent être grandes, afin qu'elles représentent les objets aussi nettement que possible; elles doivent être muettes, afin que l'enfant soit

obligé de retenir les noms, ce qu'il ne fait pas lorsqu'il est assuré de pouvoir au besoin les lire sur la carte; enfin elles doivent n'indiquer absolument que les choses qu'on veut enseigner aux enfants.

Ainsi il vaudrait mieux, pour le cours de géographie physique, avoir des cartes où ne fussent figurées ni les villes, ni les limites d'Etats et de provinces; ces cartes seraient dressées non point par divisions politiques, mais par bassins, c'est-à-dire que chacune d'elles comprendrait le cours d'une rivière avec ses affluents et le pays qui les alimente; elle serait donc bornée par les chaînes de montagnes ou de collines qui déterminent la direction des eaux. Dans tous les cas, il faut proscrire des cartes destinées à l'enseignement ces nombreux détails qu'on ne doit point enseigner à l'enfant, parce qu'on ne réussirait point à les lui faire retenir; qui surchargent la carte, la rendent confuse, et empêchent les élèves d'y bien voir les choses essentielles.

Ce n'est qu'après avoir suivi dans un premier cours cette marche synthétique, qui consiste à étendre graduellement les connaissances géographiques de l'élève du coin de terre qu'il habite à la surface entière du globe, qu'on peut avec succès adopter la marche contraire et procéder de l'ensemble aux détails. Mais avant de commencer ce second cours, il est nécessaire de faire acquérir à l'élève une notion clairement démontrée de la forme de la terre, et l'on n'y parviendra complétement qu'en lui faisant faire à lui-même les diverses observations par lesquelles l'homme s'est convaincu de la rotondité du corps qu'il habite. Ce sera le moment aussi d'enseigner les notions élémentaires de cosmographie nécessaires à l'intelligence de la physique générale du globe.

Alors seulement on pourra faire usage de la mappemonde, partir d'une vue d'ensemble pour arriver à une connaissance de détail, diviser et subdiviser la surface du globe d'après des considérations physiques réellement essentielles, et procéder d'une manière à la fois naturelle, logique et systématique, à

l'étude des climats et des productions des diverses parties de la terre.

Nous venons de voir que la géographie physique ne saurait bien longtemps se passer du secours de la cosmographie. Mais la convenance et la possibilité d'adapter cette étude aux facultés d'un enfant ne sont point encore assez généralement reconnues; nous croyons donc nécessaire d'entrer à cet égard dans quelques explications.

Tous les enfants sont frappés des différences des saisons; tous entendent parler des climats, du calendrier, des phases de la lune, etc.; laisserons-nous s'accumuler au hasard et sans ordre dans leur tête les notions vraies ou fausses qui leur parviennent sur ces divers sujets? La contemplation de l'ordonnance admirable des corps célestes est à la fois pour l'homme une cause de jouissances intellectuelles des plus relevées, et un moyen d'entrevoir la toute-puissance du Créateur; voudrons-nous que nos enfants en soient privés? Et quand bien même nous aurions adopté ce parti, n'aurons-nous pas à répondre aux mille questions que leur curiosité leur suggérera chaque fois que l'observation, la lecture ou l'étude de la géographie les mettront en contact avec ce sujet? Et attendrons-nous que ces questions, se succédant au hasard des occasions qui les feront naître, viennent nous forcer à des explications intempestives, mal ordonnées, incomplètes? renoncerons-nous ainsi à tous les avantages de la méthode, de l'enchaînement, de la gradation?

A toutes ces questions, la réponse ne nous paraît pas douteuse : l'enfant doit étudier, autant qu'il en est capable, les rapports du globe qu'il habite avec les divers corps célestes dont il subit l'influence.

Cette étude est essayée de nos jours dans un grand nombre d'écoles primaires, mais elle n'y est pas généralement couronnée d'un succès complet. Cherchons à en découvrir la cause.

Tantôt, sous le nom d'éléments de sphère, on se borne à

faire connaître aux enfants les divers cercles du globe terrestre qui ont reçu des noms particuliers, sans leur expliquer d'abord les phénomènes célestes auxquels ces cercles correspondent et qui ont donné lieu à les distinguer ; on leur montre ensuite, sur le globe de carton qui représente la terre, les longitudes et les latitudes ; on leur enseigne à trouver l'heure d'un lieu donné dans un temps donné, etc., c'est-à-dire qu'en général on cherche à graver dans la mémoire des enfants des mots et des figures qui n'ont de valeur que comme représentation de choses qu'ils ne connaissent pas. Ainsi donc on commence par où l'on devrait finir, et il ne faut pas s'étonner que l'élève ne puisse, ni s'intéresser à ces leçons, ni les retenir.

Tantôt, sous le nom d'astronomie élémentaire, on expose tout d'abord aux enfants le système de Copernic ; on place le soleil au centre du monde, on indique les révolutions des planètes, celles des satellites, les grandeurs et les distances de tous ces corps ; on explique enfin, d'après ces données, les phénomènes qui en dépendent. Mais cet enseignement n'est basé sur aucune observation qui appartienne à l'enfant ; il paraît même inconciliable avec les faits tels qu'ils résultent pour lui du témoignage des sens ; loin de mettre en œuvre toutes les facultés de son intelligence et de leur faire en quelque sorte conquérir la vérité, il exige de l'élève une adhésion passive à l'autorité du maître ou de l'école, il lui demande le sacrifice de sa personnalité. D'ailleurs nos cours élémentaires d'astronomie supposent des notions de géométrie et une facilité à se représenter des combinaisons de lignes dans l'espace, dont sont entièrement privés les enfants qui n'y ont pas été exercés par l'*intuition des formes*.

Voilà tout autant de causes qui empêchent ordinairement la réussite de cet enseignement, et qui ont fait dire qu'il ne convenait point aux enfants.

Mais si nous appliquons à l'étude de la cosmographie les principes que nous avons exposés, nous verrons disparaître toutes ces difficultés. Nous savons que pour s'approprier une

science l'enfant doit suivre une marche semblable à celle qui a présidé au travail par lequel l'esprit humain l'a édifiée. Or les hommes ont longtemps observé les mouvements apparents des astres en les considérant comme des réalités, car pour eux ils ne pouvaient être autre chose; et ce n'est qu'à l'aide de la combinaison d'un grand nombre de faits fournis par cette observation qu'ils ont pu s'élever logiquement à la connaissance de leurs mouvements réels. On conçoit que toute autre marche manquerait le but, et que l'enfant doit commencer l'étude qui nous occupe par l'observation des phénomènes sidéraux tels qu'ils s'offrent à nos sens.

Cette marche, dira-t-on, est depuis longtemps adoptée par les bons auteurs de livres élémentaires d'astronomie, et les instituteurs de quelque mérite n'en suivent pas d'autre. Nous aimons à constater cet accord des meilleurs esprits avec les exigences de la méthode de Pestalozzi; mais en même temps nous devons montrer combien en général, dans la pratique, on reste éloigné d'une application rigoureuse des principes les plus incontestables.

Et d'abord, on se borne souvent à raconter aux enfants les phénomènes apparents du ciel au lieu de les leur faire observer à eux-mêmes; il résulte de là que les notions qu'on leur présente ne leur appartiennent pas comme une acquisition de leurs propres facultés, qu'elles se succèdent trop rapidement, et qu'elles ne peuvent ainsi, ni se grouper avec ordre dans leur mémoire, ni s'y graver d'une manière durable. D'ailleurs, comme cette rapidité d'exposition ne convient réellement pas aux jeunes enfants, on réserve ordinairement ces leçons pour un âge plus avancé, et dans lequel les élèves ont déjà entendu parler des mouvements réels des corps célestes. Il résulte de là qu'on trouve fastidieux de ne leur parler que des apparences, et que, pour leur exposer les réalités, on n'attend point qu'ils connaissent tous les phénomènes à l'aide desquels on les a découvertes. On adopte alors un système intermédiaire, qui consiste à étudier chaque corps céleste en

exposant d'abord son mouvement apparent, et immédiatement après son mouvement réel. Ce dernier ne peut alors être prouvé d'une manière complète, parce que diverses données manquent encore, et l'on est perpétuellement obligé de répéter aux élèves : *Il est d'autres faits qui démontrent cette vérité, vous les connaîtrez plus tard*.

Il faut donc faire observer le ciel aux enfants eux-mêmes; il faut leur faire *voir* le mouvement diurne d'orient en occident de tous les corps célestes autour de l'axe de la terre; il faut leur faire distinguer les astres qui par leur position relative invariable forment des constellations de figure constante, de ceux dont la situation varie à l'égard des premiers; il faut leur faire observer le déplacement continuel d'occident en orient, du soleil, de la lune, des planètes, par rapport aux étoiles fixes, etc., etc. Nous savons que bien des instituteurs, habitués à ne donner leurs leçons qu'à heures fixes, en plein jour, et dans une salle d'école, trouveront que nous proposons une marche impossible; mais nous savons aussi que ceux qui voudront l'essayer ne tarderont pas à reconnaître que c'est la seule bonne.

De l'observation des mouvements apparents, les enfants passeront à l'étude des mouvements réels. On pourra commencer cette seconde partie du cours lorsqu'ils seront familiarisés, non point avec tous les faits, mais avec tous ceux sur lesquels reposent nos convictions relatives aux vérités qu'on voudra leur faire découvrir.

Les leçons, qui jusque-là pouvaient être rares et distribuées dans une durée de plusieurs années, deviendront alors plus fréquentes, parce que les raisonnements qui en feront le sujet principal exigeront beaucoup de suite; mais aussi très peu de mois suffiront pour terminer tout ce qui doit être enseigné dans un cours élémentaire.

Nous avons vu que l'ordre à suivre dans l'enseignement doit être le même que celui dans lequel se sont succédé les progrès de la science; c'est donc dans l'histoire de l'astronomie que

l'instituteur trouvera son meilleur guide. Cependant, comme cet ordre n'est nécessaire qu'en tant qu'il est génétique, il y aura un choix à faire parmi les travaux même les plus importants des astronomes; la très grande partie de leurs observations sera passée sous silence, mais on s'arrêtera à celles qui ont préparé de nouvelles et intéressantes découvertes, parce qu'elles étaient les degrés par lesquels la science devait nécessairement passer pour arriver à son état actuel.

Tout en enseignant la cosmographie, on aura soin de raconter aux enfants les travaux des hommes éminents auxquels nous devons cette science ; leurs hypothèses, leurs essais, quelquefois même leurs erreurs, pourront accompagner leurs découvertes positives de manière à jeter sur le sujet plus de lumière, plus d'intérêt, et à donner aux jeunes élèves plus de facilité à bien retenir ce qu'on leur aura enseigné.

—

XI

ÉLÉMENTS D'HISTOIRE ET DE GÉOGRAPHIE POLITIQUE

L'enfant ne peut rester entièrement étranger à l'étude de l'histoire ; car ce n'est qu'en elle qu'il trouve la raison de tout ce qu'il est appelé à voir et à apprendre du monde social actuel. Langage, science, monuments des arts, industrie, institutions, lois et coutumes, tout est un produit du travail et du développement de l'humanité; par l'histoire tout s'explique, sans elle tout reste incompris.

Il importe de profiter des premières années de la vie, de cet âge qui se distingue par sa fraîcheur d'imagination, par sa

vive curiosité, par la puissance de ses souvenirs, pour faire connaître à l'enfant les scènes les plus saillantes, les acteurs les plus remarquables de ce grand drame qui se continue sous ses yeux. Et quand bien même vous voudriez les lui laisser ignorer, vous ne pourriez l'empêcher d'entendre ces conversations dans lesquelles reviennent sans cesse, presque malgré nous, des faits et des noms historiques.

Il faut donc raconter l'histoire aux enfants dès qu'ils sont en état de l'entendre avec intérêt; nous disons qu'il faut la leur raconter, et non point la leur faire lire, tant qu'ils n'en ont pas encore acquis quelques notions claires et justes. Les livres d'histoire écrits pour l'enfance conviennent tout au plus aux élèves de dix à douze ans; et c'est beaucoup plus tôt qu'ils peuvent profiter, pour leur plaisir et pour leur instruction, d'un récit très simple, très familier, et qui s'adresse à eux directement.

Mais comment choisir, dans cette infinie multitude de faits dont se compose le développement de l'état social, de l'agriculture, de l'industrie, du commerce, des arts, des sciences et des lettres, dans ce champ si vaste, si riche et si varié, fécondé pendant cinquante siècles par l'activité du genre humain, comment choisir ce qu'un enfant peut en comprendre et en retenir dans le petit nombre d'heures qu'il lui est permis d'employer à cette étude?

Ferons-nous usage de ces abrégés d'histoire, où la véritable histoire ne se trouve point, parce que la vie y manque, parce que les faits y sont rapportés sans les circonstances qui leur donnent leur valeur et leur intérêt, sans l'enchaînement qui les explique, sans le développement des besoins, des ressources, des idées et des sentiments qui sont leur raison d'être?

Pour éviter cet écueil, nous résignerons-nous à ne parler à nos enfants que d'un seul peuple ou d'une seule époque; et leur laisserons-nous ignorer ainsi, même dans ses traits les plus importants, la très grande partie de cette évolution de l'humanité qui constitue l'histoire?

On a déjà répondu à ces questions : on a proscrit le résumé sec et décoloré qui ne parle ni à l'intelligence ni au cœur, et qui charge la mémoire de matériaux indigestes qu'elle ne gardera point. On a compris que raconter l'histoire aux enfants avec les détails nécessaires c'était les condamner à n'aborder qu'une très petite partie du champ dont cependant ils doivent avoir une connaissance générale. En outre on a remarqué qu'une histoire complète est sous bien des rapports au-dessus de la portée du premier âge. On a dit : ce qu'il faut raconter aux enfants, ce n'est pas l'histoire, ce sont des histoires : l'histoire d'Abraham et celle de Sémiramis, l'histoire de Moïse et celle de Priam; des biographies se rattachant aux époques importantes de la vie des peuples. Ces histoires racontées avec simplicité, avec sobriété, mais aussi avec les détails nécessaires pour donner de la vie au récit, ces histoires, a-t-on dit, intéressent les enfants, restent gravées dans leur souvenir, et servent à jalonner le champ que plus tard ils devront parcourir entièrement.

Tout cela est vrai; à la condition, cependant, que ces histoires seront liées entre elles par leurs vrais rapports génétiques; que leur suite présentera, du moins dans ses traits essentiels, un tableau fidèle du développement de l'humanité; que leur ensemble fournira à l'enfant, sur toutes les principales directions de l'activité de l'homme, sur tous les peuples qui ont réalisé des progrès importants, des idées assez complètes et assez justes pour servir un jour de base à une étude philosophique de l'histoire, et non point seulement des notions confuses ou inexactes, semblables à ces décombres informes que l'architecte est obligé de faire disparaître avant de commencer son travail.

Mais pour réaliser cette condition, il faut avoir étudié l'histoire comme un organisme [1]; il faut en avoir reconnu les organes principaux, les avoir suivis dans leurs fonctions et dans

[1] Voyez la 1re partie, livre IV.

leur développement, de manière à ne les pas confondre avec les organes qui ne sont qu'accessoires et secondaires; et c'est à l'action de ces organes principaux qu'il faut rattacher les histoires dont l'ensemble formera pour vos élèves un canevas de l'histoire du monde.

Ce sont les individus qui sont les organes premiers et élémentaires de l'histoire; chacun d'eux contribue à la vie de l'humanité par son activité, soit dans l'administration, soit dans la guerre, soit dans l'industrie, soit dans la science, etc. Mais ils sont en bien petit nombre les hommes dont l'action sort de la règle commune de manière à imprimer une direction nouvelle à l'activité sociale, et ceux-ci seulement peuvent être considérés comme organes principaux. Encore sont-ils trop nombreux pour qu'il ne faille pas en écarter la plupart dans un enseignement élémentaire; et ce n'est point au hasard que nous ferons notre choix parmi eux.

Les individus ne sont pas les seuls organes élémentaires de la vie de l'humanité; nous en trouvons d'autres dans les pouvoirs et dans les besoins qui appartiennent à la nature humaine. Ainsi la politique, la religion, l'industrie, le commerce, la science, l'art, la littérature, sont aussi des organes du développement de l'humanité, et les progrès d'évolution de chacun de ces éléments doivent être représentés dans l'ensemble des récits qui formeront le cours d'histoire de l'enfance.

Puis nous trouvons encore, dans l'organisme général de l'histoire, des organes composés ou collectifs; ce sont les différents peuples dont les organismes particuliers ont joué un rôle plus ou moins important dans le développement de l'humanité, ont exercé une action plus ou moins puissante sur les autres peuples, et même sur les âges qui se sont succédé depuis qu'ils n'existent plus. Il faut donc encore faire entrer chacun des principaux peuples dans le canevas historique destiné aux études de l'enfance.

L'histoire racontée aux enfants sera donc une suite de biographies se succédant de siècle en siècle; elles feront connaître

les travaux des hommes qui, dans les diverses sphères de l'activité humaine, et chez les différents peuples, ont exercé l'influence la plus puissante sur le développement de l'humanité; ces biographies seront liées entre elles dans le récit, comme elles le sont dans l'organisme de l'histoire; ainsi chacune d'elle sera rattachée aux histoires qui l'auront précédée, de manière à conserver l'enchaînement et la filiation nécessaires à la complète intelligence des faits.

L'enseignement de l'histoire, sans cesser d'être vrai, peut et doit être proportionné à l'âge de ceux qui le reçoivent. Un premier récit pour de petits enfants sera d'une extrême simplicité; il s'attachera surtout aux faits qui captivent l'enfance, à ceux par exemple qui lui montrent l'homme aux prises avec la nature pour la forcer de satisfaire à ses besoins, qui lui donnent une idée des inventions et des travaux par lesquels se sont formés peu à peu les arts les plus nécessaires à la vie, qui la font assister en quelque sorte à la naissance et à l'agrandissement des Etats.

Les petits enfants aiment beaucoup les histoires; ils veulent entendre encore celles qu'on leur a déjà répétées plusieurs fois; ils vous les redemanderont jusqu'à ce qu'ils soient en état de les conter eux-mêmes. Ne craignez pas de les leur redire dans les mêmes termes, ils les veulent telles qu'ils les connaissent. C'est une raison de plus pour vous engager à mettre une vérité, une exactitude scrupuleuse dans votre premier récit; car il ne faut pas que vous ayez rien à y changer, rien à en retrancher.

Mais si vous n'avez à reprendre aucune des paroles de votre narration, vous aurez beaucoup à y ajouter successivement pour la rendre plus complète et plus précise, au fur et à mesure que les progrès intellectuels de votre élève le rendront plus capable de comprendre et de retenir l'histoire avec les diverses notions de géographie, de politique, de religion qui s'y rattachent.

Nous avons dit que les histoires biographiques qui compo-

sent ce premier enseignement doivent être liées entre elles par leurs rapports génétiques; c'est-à-dire que chaque biographie sera précédée d'une petite introduction destinée à expliquer la position du nouveau personnage en la rattachant aux faits déjà connus. Ces introductions, d'abord très succinctes et très imparfaites, s'étendront et se perfectionneront graduellement dans les répétitions successives de votre récit, selon les progrès du développement des enfants. Elles finiront par acquérir une importance telle, que même dans l'esprit de vos élèves, leur intérêt surpassera celui qu'ils avaient d'abord presque uniquement accordé à la biographie. Quand ils en seront venus là, ce sera l'histoire qu'ils connaîtront, et non plus seulement des histoires.

L'histoire n'étant que la connaissance de cette vie organique de l'humanité, dans laquelle tout se prépare et tout s'enchaîne, il est évident que le seul ordre à suivre est l'ordre chronologique. Nous commencerons donc par le récit de la Genèse, ce document à la fois naïf et divin qui remonte à la naissance de l'humanité, la première base de la foi chrétienne, l'histoire la plus simple et en même temps la plus sublime, la plus propre à intéresser les enfants comme à les instruire, la première enfin qu'on leur fera lire, quand les progrès de leur âge et de leur éducation permettront de leur mettre un livre entre les mains. Cependant la Genèse leur sera d'abord racontée dans ses points principaux seulement; on en élaguera les faits d'une importance secondaire, puis aussi ceux dont l'explication ne convient pas à un âge si tendre; ce ne sera que plus tard, ce ne sera que graduellement que ce récit sera complété. A tous les autres mérites qui les recommandent pour l'instruction de l'enfance, nos livres saints joignent celui de la gradation dans la complication des éléments organiques de l'histoire; on y trouve successivement : l'histoire de l'individu, l'histoire de la famille, l'histoire de la tribu, l'histoire de la nation.

L'histoire telle que nous la connaissons ne donne pas l'enchaînement complet des faits mêmes les plus importants de la

vie organique de l'humanité. Nous ignorons les origines de la plupart des peuples de l'antiquité; nous ne les voyons paraître dans l'histoire qu'alors que leur développement est déjà fort avancé, ou bien lorsqu'ils viennent à se trouver en contact avec des nations qui nous ont laissé des documents écrits. C'est pourquoi nous reconnaissons, dans la vie de l'humanité, des enchaînements organiques séparés et parallèles que nous étudions l'un après l'autre sous les noms d'histoire des Assyriens, histoire de l'Egypte, histoire grecque, etc., et les faits de l'un de ces enchaînements n'ont parfois aucune relation apparente avec les faits contemporains des autres enchaînements. Cette raison suffirait à rendre la chronologie indispensable à l'étude même la plus élémentaire de l'histoire.

Avec les enfants, il faut être sobre de dates; on leur donnera seulement celle de chacun des hommes illustres dont la biographie doit former leur premier enseignement et rester comme un jalon de leurs connaissances futures, parce qu'elle rappelle une évolution importante dans l'histoire. Une cinquantaine de noms propres, autant d'histoires, autant de dates, voilà ce que nos enfants doivent apprendre et répéter de manière à ne l'oublier jamais; voilà quels seront pour eux les organes principaux de la vie de l'humanité; voilà ce qui formera une sorte de canevas dont les mailles se rempliront graduellement à chaque nouveau récit.

Comment choisir ces cinquante noms, pour leur faire représenter, dans tous les siècles, dans tous les pays, dans toutes les sphères de l'activité humaine, les principaux traits du développement de cette vie collective qui constitue l'histoire universelle ? Il y faut des législateurs, des conquérants, des poëtes, des savants, des philosophes, des artistes, des inventeurs ! Le nombre de dates que nous avons indiqué serait fort insuffisant sans les points de contact que l'histoire nous offre, soit entre les divers peuples, soit entre les grands hommes contemporains dont l'activité s'est déployée dans les sphères les plus différentes. C'est ainsi que la date de Cyrus nous donne à la

fois celle du terme de la captivité des Juifs, celles de Crésus en Lydie et de Solon à Athènes; c'est ainsi que la date d'Alexandre nous dispense d'en assigner une à Aristote; c'est ainsi que la date de Luther nous rappelle celles de Charles-Quint, de François Ier, de Léon X et des grands artistes de son temps. Le choix de ces dates n'en est pas moins aussi difficile qu'important; il exige une connaissance approfondie, non-seulement des faits, mais de la philosophie de l'histoire; nous le laisserons faire à de plus habiles que nous.

Comme dans l'histoire tout se prépare et s'enchaîne, il y a bien quelque chose d'artificiel dans ce choix un peu arbitraire de dates destinées à rappeler les diverses phases du développement de l'humanité; aussi peut-on employer un moyen artificiel pour les graver dans la mémoire des enfants, et c'est ici l'un de ces cas bien rares où nous conseillerons l'usage de la mnémonique dans l'enseignement.

Nous avons éprouvé nous-même avec succès le moyen que nous désirons indiquer à nos lecteurs : il consiste à faire de la face interne des mains de l'enfant son tableau mnémonique de chronologie. La main gauche représente la période qui finit à la naissance de Jésus-Christ; la main droite celle qui s'étend dès l'ère chrétienne jusqu'à nos jours. Chaque articulation est la place assignée à un grand homme et à sa date; les époques se suivent, en descendant doigt par doigt, depuis l'extrémité du pouce gauche, où l'on peut placer *Abraham*, 2,000 *ans avant Jésus-Christ*, jusqu'à la base du petit doigt gauche, où nous mettrions *Jules César*, 48 *ans avant Jésus-Christ;* puis, dès l'extrémité du petit doigt droit, où serait *Titus*, 70 *ans après Jésus-Christ*, jusqu'à la base du pouce droit, où l'on trouverait *Napoléon Ier*, 1,804 *ans après Jésus-Christ*.

On ne donnera à l'enfant qu'un seul nom, une seule date, une seule histoire à la fois; on lui répétera cette histoire jusqu'à ce qu'il puisse la raconter lui-même, alors seulement on lui fera connaître la date suivante; à chaque leçon on lui fera répéter toutes les dates qui auront précédé.

Ainsi, lorsqu'en racontant les traits principaux de la Genèse on sera parvenu à l'histoire d'Abraham, on fera regarder à l'enfant la face interne de sa main gauche, et l'on y placera, à l'extrémité du pouce, le nom et la date de ce patriarche, 2,000 ans avant Jésus-Christ; en même temps on lui dira les faits de l'histoire d'Abraham les plus propres à l'intéresser, en y ajoutant les explications nécessaires sur la vie nomade, sur l'histoire naturelle et la géographie de la Chaldée et du pays de Canaan. Chaque jour on lui fera le même récit jusqu'à ce qu'il sache parfaitement le nom, la date et l'histoire qui correspondent à l'extrémité de son pouce gauche. Peu à peu ce récit sera complété : il se liera à l'histoire de l'Egypte par le séjour que le patriarche fit dans ce pays; il amènera naturellement la description de la vallée du Nil. L'époque d'Abraham est à peu près celle de Sémiramis; ce sera le moment de raconter les commencements de l'histoire des Assyriens; plus tard on fera remarquer aux enfants les points par lesquels elle se lie à celle des Hébreux.

Quand l'enfant connaîtra bien le nom, la date et l'histoire d'Abraham, avant même que celle-ci ait été complétée, vous lui indiquerez un nouveau nom et une nouvelle date, Inachus, par exemple, 1,900 ans avant Jésus-Christ, que vous placerez à la première articulation du pouce gauche en descendant. L'histoire d'Inachus est un premier trait d'union entre l'histoire de l'Egypte et celle de la Grèce, où la fondation d'Argos apporta les germes d'une civilisation qui devait briller d'un si vif éclat.

Quand cette seconde histoire sera bien connue, on pourra placer Joseph (1,800 ans avant Jésus-Christ) à la seconde articulation du même pouce. Son histoire aura été préparée par le récit des vies d'Isaac et de Jacob; elle excitera à un haut degré l'intérêt des enfants; on pourra leur en lire une partie dans la Genèse même, dont le récit si simple et si touchant est ici un modèle de véritable éloquence.

En procédant ainsi, on peut raconter l'histoire à des enfants

de quatre ou cinq ans. Pendant une première année de leçons, ils feront connaissance avec les Hébreux, les Egyptiens, les Assyriens, les Phéniciens, etc., et avec l'histoire des Perses et des Grecs, jusqu'à l'époque où ceux-ci eurent définitivement repoussé les attaques des successeurs de Cyrus. L'isolement relatif de ces anciens peuples, la simplicité presque enfantine de leurs mobiles et de leurs rapports, la rareté des documents, les fables même qui les accompagnent et qui, pour un maître habile, sont à la fois un moyen d'amuser et d'instruire, tout dans cette période contribue à en rendre l'histoire éminemment propre à être comprise par de petits enfants et à les intéresser[1].

Dans une seconde année de leçons, on répétera, en les perfectionnant, les récits qui auront précédé, et l'on s'assurera de nouveau que les enfants en possèdent solidement tous les noms, les dates et les faits principaux; puis on poursuivra l'enseignement de la même manière, et l'on amènera l'histoire du monde jusqu'à l'avénement de l'empereur Auguste. La vie de l'humanité dans cette seconde période est déjà plus compliquée; la civilisation s'y élève bien haut dès le siècle de Périclès; mais du moins elle y a ce caractère d'unité qui la rend simple en comparaison de celle des temps modernes[2]. Une troisième année fera parvenir notre enseignement jusqu'à l'époque de la renaissance; une quatrième l'amènera jusqu'à notre siècle. Mais on ne se départira jamais de la règle adoptée; on ne donnera pas un nouveau nom, une nouvelle date, une nouvelle histoire, avant que ce qui précède soit solidement acquis.

Nous conseillons aux instituteurs de puiser leurs récits aux

[1] « Le premier âge de l'homme sympathise en quelque sorte avec le premier âge du monde. Si la critique moderne sape plusieurs de ces traditions que la croyance universelle avait consacrées, prions-la d'adoucir en faveur des enfants sa triste sévérité, et de leur permettre de confier à leur mémoire des histoires qu'ils ne peuvent se dispenser de connaître, et qui, à une époque plus avancée de la vie, n'auraient plus pour eux le même attrait. »

(NAVILLE, *Education publique*, p. 104.)

[2] Voyez Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe*, 2e leçon.

sources originales et de faire connaître celles-ci aux enfants. Puis quand ils voudront leur faire lire l'histoire, ce seront encore de bonnes traductions des historiens primitifs qu'ils mettront entre leurs mains. Pour connaître réellement l'histoire, il faut connaître un peu Moïse, Homère, Hérodote, Xénophon, Thucydide, etc.

Parvenus à l'âge de douze ans tout au plus, nos enfants posséderont un canevas complet et organique d'histoire universelle, dont les faits principaux et les dates leur seront acquis pour jamais, dont les histoires diverses seront liées par leurs véritables rapports, et dans lequel se placeront sûrement et avec ordre toutes les notions et les dates nouvelles que leurs lectures, les progrès de leur développement ou un enseignement plus relevé, viendront successivement leur fournir.

De même que les premières notions de géologie ont préparé l'enfant à la géographie physique, de même les premiers éléments d'histoire le conduiront à la géographie politique. Et, qu'on le remarque bien, toutes les idées d'empire, de république, de province, de capitale, sur lesquelles on prétend appeler l'attention des enfants dans les leçons de géographie, n'existent absolument pas pour ceux qui n'ont point encore abordé l'histoire de la société humaine; les noms dont alors on charge leur mémoire ne sont que des mots vides de sens.

Mais si l'enfant a quelque idée des besoins qui ont donné à l'homme la société, et à la société le gouvernement, des révolutions qui ont séparé les peuples ou qui les ont réunis, des changements enfin que les Etats ont subis, soit dans leur territoire, soit dans leur organisation intérieure; alors, mais seulement alors, la géographie politique pourra lui être enseignée; ou plutôt il aura à peine besoin de l'apprendre, car il la connaîtra déjà à quelque degré comme un résultat de l'histoire, du moins pour les peuples et les époques qu'on lui aura fait étudier.

L'étude de la géographie politique doit donc suivre pas à pas celle de l'histoire et en être la conséquence; alors l'enfant

verra naître les sociétés et les gouvernements, il assistera à la fondation des villes et des Etats, il suivra les diverses phases de la prospérité des empires et de leur décadence; il en viendra ainsi à trouver dans ce qui a été la raison de ce qui est, et à posséder le sens précis de tous les mots dont l'usage lui sera nécessaire.

Cette étude devra être plus ou moins développée, plus ou moins complète selon l'âge des élèves et selon le temps qui pourra y être consacré. Lorsqu'on sera obligé de la restreindre et de la simplifier, on se bornera à faire connaître aux enfants les peuples qui ont exercé l'influence la plus puissante et la plus directe sur la marche de la civilisation, sur l'état politique de l'Europe moderne, ou même seulement sur leur propre pays; on pourra aussi ne s'occuper que des faits les plus saillants et les plus faciles à comprendre, pourvu qu'on leur conserve l'enchaînement nécessaire pour en former un ensemble dans lequel chaque époque s'explique par celles qui l'ont précédée. On conçoit d'ailleurs que restreindre ainsi l'étude de l'histoire, ce sera restreindre du même coup et dans la même proportion celle de la géographie politique.

Mais les jeunes gens destinés à faire des études complètes peuvent et doivent être initiés aux sciences soit naturelles, soit historiques, qui servent de prémisses à la géographie, de manière à connaître la terre qu'ils habitent, non point dans un grand nombre de détails, mais dans les traits principaux que lui impriment, d'une part les forces physiques qui la régissent de l'autre l'esprit de l'homme qui la possède.

L'enfant ne peut pas faire lui-même sa géographie; il ne peut en découvrir les faits, ni par le raisonnement comme dans les mathématiques, ni par l'observation comme dans l'histoire naturelle; et c'est pour qu'il ne reçoive pas cette instruction d'une manière toute passive, qu'il est nécessaire de la lier, comme nous l'avons dit, aux sciences qui lui servent à la fois de base et d'explication. Malgré cette précaution, les élèves seraient encore exposés à oublier bientôt une partie de leurs

connaissances en géographie, si l'on se bornait à les leur exposer, et si l'on ne joignait pas à leurs leçons certains exercices qu'il nous reste à faire connaître, et qui les obligent à mettre en œuvre eux-mêmes les notions qu'ils ont acquises.

Le premier de ces exercices consiste à dessiner des cartes, non point seulement en les copiant, mais aussi par cœur, après avoir préalablement étudié des yeux la carte du pays qu'on veut représenter sur l'ardoise ou sur le papier. Lorsque votre élève sera parvenu à dessiner par cœur, et d'une manière à peu près juste, les traits principaux de la géographie d'une contrée quelconque, il ne les oubliera plus.

Il est un autre exercice qui sert de complément au premier en donnant lieu à l'application de toutes les connaissances, en géographie naturelle, industrielle, statistique, etc., qui ne peuvent être exprimées par le dessin d'une carte. Il consiste à faire raconter aux enfants un voyage supposé. On leur dira, par exemple : Si vous allez de Paris à Venise, quels sont les pays que vous traverserez ? d'abord, pour la configuration physique, quelles rivières, quelles montagnes, etc. ? puis, quelles productions naturelles? enfin, sous le rapport des habitants, la langue, les mœurs, le commerce, l'industrie, les gouvernements, les villes, les monuments des arts, etc. ? S'il est question d'un voyage par mer les élèves auront à parler des côtes qu'ils auront en vue, des points de relâche, des courants, des vents réguliers, etc. Pendant ces exercices, ils ne doivent point avoir la carte sous les yeux, mais on leur a permis de l'étudier d'avance comme préparation.

Lorsque ces voyages fictifs sont racontés par les élèves d'une classe, ils excitent parmi eux un vif intérêt : l'un rectifie ou complète le récit d'un autre, et l'instituteur a soin que chacun à son tour vienne apporter son tribut à la narration. Cet exercice peut être commencé par des enfants encore bien jeunes et dont les connaissances sont encore très bornées. Lorsque les élèves sont plus avancés, lorsqu'on peut attendre d'eux un travail plus complet, alors il est bon de leur donner le temps

de la réflexion, et de laisser chacun combiner son voyage et choisir sa manière de le raconter; alors il devient pour eux le sujet d'une composition écrite.

Le plaisir que ces exercices causaient aux élèves de Pestalozzi suffirait pour nous engager à les recommander, car à nos yeux il prouve déjà l'activité qui était ainsi donnée à leurs facultés et les progrès qui en devaient être le résultat nécessaire.

—

XII

ÉCRITURE, LECTURE ET ORTHOGRAPHE

ENSEIGNEMENT MUTUEL

Avant de savoir ni lire ni écrire, les petits enfants ont pu commencer les diverses études qui nous ont occupé jusqu'à présent. Mais quelques années plus tard, la lecture et l'écriture leur seront d'un grand secours pour étendre et pour fixer les connaissances qu'ils auront acquises; elles leur seront d'ailleurs indispensables pour l'étude de la grammaire que nous allons bientôt aborder. C'est donc le moment de faire voir comment la méthode fondée sur la loi de l'organisme s'applique à ces nouveaux objets d'enseignement.

Depuis longtemps on est frappé de la peine et de l'ennui que la lecture cause aux petits enfants et à leurs premiers maîtres; depuis longtemps on cherche à les atténuer, et mainte fois dans ce but on a proposé quelque nouvelle *méthode prompte et facile* d'enseigner à lire aux enfants. Jacotot, Schreiner, Maître, Dupont, Romain de Bagnols, ont reconnu la plupart des défauts de l'ancienne pratique, et ont travaillé utilement à les

corriger; cependant la difficulté subsiste toujours, parce que l'on n'a point encore rendu à la lecture sa véritable place dans l'ordre des études élémentaires.

Si l'on a cru devoir commencer tout enseignement par montrer à lire aux enfants, c'est qu'on a considéré les livres comme le principal moyen de les instruire, c'est qu'on a supposé qu'avec les mots ils recevraient nécessairement les idées qu'ils expriment ; et cependant les mots ne font que représenter les idées premières, ils ne les fournissent point [1]. Comment l'enfant pourrait-il lire avec quelque intérêt et par conséquent avec quelque succès, s'il ne possède pas déjà le langage que représentent les caractères de son livre ? et comment pourrait-il posséder ce langage, s'il n'a point encore acquis les idées simples qui sont les éléments premiers des pensées formulées par ce langage ?

Dans les livres élémentaires de lecture, il est vrai, on a la prétention de n'exposer que des idées qui appartiennent à l'enfance ; mais si l'on en fait usage avec attention, on verra que cette prétention est souvent mal fondée, et qu'en général ce n'est qu'à l'âge où un enfant est réellement développé sous le rapport de l'expérience, des idées acquises et du langage, qu'il commence à lire avec plaisir et avec fruit.

Pour déterminer la place que doit occuper la lecture dans l'instruction de l'enfance et en même temps la manière de l'enseigner, nous examinerons le rôle qui lui appartient, soit dans le développement de l'humanité, soit dans celui des facultés et des goûts de l'enfant.

L'homme a commencé à s'instruire par une étude expérimentale de ce monde matériel qui devait lui fournir la nourri-

[1] L'invention de l'imprimerie a été pour les études un bienfait tel, qu'on ne croirait pas que les hommes aient pu s'en faire une idée exagérée ; c'est cependant ce qui est arrivé : en achetant un livre, ils ont cru acheter la science ; et cette erreur est devenue funeste à l'enseignement. Ainsi l'on a procédé comme si l'on ignorait que les enfants peuvent fort bien lire un livre, même l'apprendre par cœur, et pourtant rester étrangers aux idées qui y sont exprimées.

ture, l'abri et le vêtement, et par le développement que la vie sociale donnait à son langage en même temps qu'à sa pensée et à son cœur. Ce n'est qu'après avoir longtemps poursuivi ce double travail de l'observation des faits et de l'expression orale des pensées et des sentiments, qu'il a senti le besoin de fixer ses paroles en les représentant par des signes. Enfin ce n'est qu'après avoir écrit qu'il a été appelé à reconnaître dans les signes la parole qu'ils représentaient.

L'enfant suit la même marche dans l'activité que lui donne le développement de ses facultés et de ses goûts naturels; ainsi il aime les animaux, les plantes, les rivières, les calculs de tête sur des nombres concrets, le dessin, les histoires, à un âge où les livres ne lui causent que de l'effroi; il aime aussi à exprimer par la parole toutes ses observations; plus tard, si vous lui laissez tracer des lettres et des mots, il se livre encore volontiers à ce nouvel exercice, car il y est actif, il y produit quelque chose, il y a constamment sous les yeux un modèle qui lui indique le but à atteindre, il voit enfin et il peut apprécier le résultat de chacun de ses essais; lorsqu'il a ainsi écrit quelque chose, il a envie de lire ce qu'il a écrit, et il y parvient bientôt. Mais si vous commencez par le faire lire, vous n'excitez en lui que l'ennui, car vous ne donnez aucun aliment à son activité naturelle; vous l'obligez à rester immobile en fixant son attention sur des caractères qui ne représentent rien à ses yeux; il ne sait pas et il ne peut pas savoir quelles paroles vous voulez qu'il prononce, car pour reconnaître ces paroles dans les caractères que vous lui présentez, il ne lui suffirait point encore de savoir toutes vos règles et toutes vos exceptions, il lui faudrait encore ce que l'usage seul peut donner : la connaissance des rapports de la prononciation à l'orthographe dans chaque mot. Ainsi vous lui demandez tout bonnement de résoudre un problème insoluble pour lui parce qu'il n'en possède pas toutes les données; vous exigez de lui une sorte de divination.

L'expérience particulière de chaque enfant, comme l'expérience générale de l'humanité, nous montre donc que pour

lire il faut avoir écrit, que pour écrire il faut avoir parlé, que pour parler il faut avoir pensé, et qu'enfin pour penser il faut avoir observé, il faut avoir vécu.

En effet, ce n'est qu'alors qu'une chose s'est manifestée à nous par l'intuition des sens ou par celle de l'âme, que nous en avons l'idée; ce n'est qu'alors que nous avons cette idée, que nous pouvons l'exprimer par un mot; ce n'est qu'alors que nous avons ce mot, que nous pouvons l'écrire, c'est-à-dire le représenter par des signes; enfin ce n'est qu'alors que nous avons ces signes écrits, que nous pouvons les lire, c'est-à-dire les interpréter pour en tirer les paroles, puis les idées qui y sont représentées. Ainsi l'ordre naturel, l'ordre logique est celui-ci : la chose, l'idée, le mot parlé, le mot écrit, le mot lu[1].

Dès l'âge de deux ou trois ans, nos enfants ont puisé dans les exercices d'intuition et de langage une foule de connaissances précises, et l'habitude de les exprimer par la parole; à quatre ou cinq ans, ils peuvent commencer à écrire.

Ils écriront d'abord avec de la craie sur le tableau noir; ainsi ils resteront debout, et ils éviteront pour quelque temps encore les inconvénients divers de la contrainte qu'ils éprouveraient en écrivant assis[2]. Ce moyen deviendra difficile dans une classe très nombreuse; alors on fera écrire les enfants sur leurs ardoises; mais on ne tardera pas à leur donner une plume et du papier, afin de faire acquérir à leurs doigts cette souplesse et cette légèreté qu'exige l'écriture, et que d'autres exercices ne leur donneraient point.

Nous épargnerons à nos enfants l'ennui de ces *jambages*, de ces *pleins*, de ces *déliés*, fruits de cette pédantesque dissection que les calligraphes de profession ont fait subir aux lettres.

[1] « J'ai déjà dit qu'à mes yeux l'écriture doit précéder la lecture, et que tout procédé pour apprendre à lire qui ne part pas de l'écriture, me paraît contraire à la nature des choses. » (*L'Instituteur primaire*, par M. Matter, inspecteur général de l'Université, p. 214.)

[2] Une planche noire de soixante centimètres de haut, faisant le tour des murailles de la salle d'école, suffirait pour faire écrire et dessiner debout la plupart des enfants, au grand avantage de leur santé.

Exercés au dessin linaire, nos élèves se sont formés la main et le coup d'œil, ils sont habitués à tracer divers assemblages de lignes; nous pouvons donc leur faire écrire tout d'abord, non-seulement des lettres entières, mais des assemblages de lettres, des mots.

Ces mots seront pris dans le vocabulaire de l'enfant, et indiqués par lui ; ainsi ils exprimeront ses propres idées, ce seront les paroles que lui-même désirera savoir écrire. Comme cependant une certaine gradation est nécessaire, soit pour l'écriture, soit pour la lecture et l'orthographe, le maître choisira, parmi les mots que lui indiqueront ses élèves, ceux qui ne présenteront pas des difficultés intempestives; ainsi il s'efforcera de commencer à la fois par les mots dont les lettres sont faciles à tracer, par ceux qui n'ont qu'une ou deux syllabes, par ceux dont l'orthographe n'offre aucune irrégularité.

Lorsqu'un premier mot aura été adopté pour cet exercice, le maître en tracera la première lettre sur le tableau noir, il indiquera le nom de cette lettre et le fera répéter aux enfants, puis il la leur fera copier; lorsqu'ils auront réussi à l'écrire reconnaissable, le maître tracera la seconde lettre, et ainsi de suite. Quand les enfants seront parvenus à écrire ce mot, même en n'ayant plus le modèle sous les yeux, ils sauront aussi le lire, ils en connaîtront l'orthographe, et l'on passera à un autre.

Un second mot sera choisi autant que possible de manière à ne renfermer que des lettres déjà connues, car il ne faut pas faire apprendre aux enfants un trop grand nombre de caractères à la fois. En général on s'efforcera de leur présenter les divers mots dans un ordre tel que chacun d'eux ne diffère du mot précédent que par un ou deux de ses éléments; ainsi, par exemple, on leur fera écrire successivement : *radeau, rameau, râteau, bateau, château, chameau, chapeau,* etc. Bientôt ils comprendront le rôle que joue chaque lettre dans le mot, et ils trouveront d'eux-mêmes par analogie la manière d'en écrire quelques-uns. Le maître continuera à leur faire

connaître de nouvelles lettres, ainsi que de nouvelles combinaisons des lettres déjà connues, lorsque la prononciation du mot ne suffira pas pour leur en faire découvrir les éléments écrits; mais il cherchera sans cesse à faire dire aux enfants eux-mêmes quelles sont les lettres nécessaires pour écrire un mot, et ce ne sera qu'après que ceux-ci en auront indiqué l'orthographe, qu'il l'écrira sur le tableau pour leur servir de modèle.

Ce n'est point par des mots isolés que l'enfant peut exprimer sa pensée, et dans le langage le plus enfantin les mots se combinent déjà pour former des phrases. Ce seront donc des phrases qu'il désirera écrire, et nos exercices d'écriture perdraient pour lui leur principal intérêt, si nous ne lui permettions pas, dès le commencement, de réunir quelques mots pour en former une proposition, et d'écrire ainsi l'expression de sa propre pensée. Parmi les phrases proposées par les enfants, le maître devra faire un choix pour éviter les difficultés qui n'auraient point encore été surmontées; puis il n'admettra que l'énoncé correct d'une pensée juste.

Lorsque les enfants connaîtront toutes les lettres, lorsqu'ils sauront les employer à propos selon la valeur qu'ils conservent dans tous les mots à orthographe régulière, alors l'instituteur n'écrira plus sur la planche noire, et l'enfant composera lui-même ses mots et ses phrases, en copiant chacune des lettres dont il aura besoin sur un abécédaire modèle exposé aux regards de toute la classe.

On conçoit qu'ainsi les exercices d'écriture seront le complément et l'application des exercices de langage, et qu'ils iront en se compliquant de plus en plus avec eux jusqu'à devenir de véritables compositions écrites, dont le sujet pourra être, ou choisi par l'élève, ou indiqué par le maître.

Ces exercices d'écriture sont en même temps des exercices d'orthographe, car l'enfant n'écrit un mot ou une phrase qu'après avoir découvert, avec le secours de l'instituteur, quelles sont les lettres dont il a besoin. On fera répéter plusieurs fois

aux enfants l'épellation de chaque mot; car si l'épellation est un mauvais moyen de leur apprendre à lire, elle est fort utile pour fixer l'orthographe dans leur mémoire. Enfin les phrases écrites, en se compliquant peu à peu, deviendront de véritables thèmes par lesquels l'enfant apprendra l'orthographe d'usage, la seule dont il puisse être question pour lui tant qu'il n'a pas abordé l'étude de la grammaire qui doit nous occuper au chapitre suivant.

Ce que l'enfant a pensé, ce qu'il a dit, ce qu'il a écrit plusieurs fois, il le lit facilement; c'est ainsi qu'il a lu déjà tous les mots, toutes les phrases qui ont servi à ses exercices d'écriture. Mais pour savoir lire couramment tout ce qui lui sera présenté, il lui faut encore un exercice spécial dont il nous reste à parler.

On comprend que notre élève n'a déjà plus besoin de se borner à lire des syllabes détachées, ni même des mots ou de petites phrases; ce qu'il lui faut maintenant c'est un récit complet, qui l'intéresse et qui l'instruise. Le sujet en sera pris, soit dans les mœurs des animaux, soit dans l'histoire ancienne ou les voyages, de manière à correspondre avec l'instruction qui se donne dans les autres leçons. Ce premier livre de lecture sera composé exprès, afin d'éviter pour quelque temps encore les difficultés orthographiques les plus embarrassantes; mais il n'aura pas plus d'une centaine de pages. Les enfants pourront lire ensuite quelques portions de nos livres saints, d'Homère, d'Hérodote, puis le Télémaque et des morceaux choisis de Rollin, de Buffon, de Bernardin de Saint-Pierre, etc. La *Chrestomathie* de Vinet est un excellent choix pour les enfants déjà développés et qui peuvent suivre quelques études littéraires; mais nous manquons encore d'un recueil qui convienne plus spécialement à ceux qui, obligés de gagner leur pain par le travail de leurs bras, n'ont pas à attendre d'autre instruction que celle de l'école primaire. Les morceaux de ce recueil devraient, en bonne partie du moins, être écrits dans un style plus familier, traiter des sujets plus directement utiles à la

vie pratique, et surtout retracer les réalités de la vie et de la morale chrétiennes, plutôt que les fictions du génie de l'antiquité.

Nos enfants ont commencé par ne lire que l'écriture; lors donc qu'on leur présentera un livre ou des tableaux de lecture, ils ne connaîtront pas les caractères d'impression; c'est pourquoi nous demandons que, dans leur premier livre ou dans leurs premiers tableaux, ils retrouvent encore pour un peu de temps les lettres auxquelles ils sont habitués. Ils n'auront d'ailleurs pas plus de peine à passer des caractères écrits aux caractères imprimés, qu'ils n'en ont maintenant dans toutes nos écoles à passer des caractères imprimés aux caractères écrits, lorsque après avoir commencé par la lecture ils en viennent à aborder l'écriture.

Nous l'avons déjà remarqué : lorsque les enfants, par leurs exercices écrits, se sont initiés à la lecture, ils ont besoin de lire beaucoup encore pour se perfectionner dans ce nouveau talent.

C'est de l'enseignement individuel qu'on obtiendrait alors les résultats les plus prompts et les plus assurés; malheureusement ce moyen est inexécutable dans ces classes nombreuses où doivent apprendre à lire tant d'enfants qui ne reçoivent aucune leçon de leurs parents.

L'enseignement simultané, tel que nous l'avons exposé au chapitre V, s'applique avec un grand avantage à tous les objets d'étude que nous avons traités jusqu'à présent; mais il ne saurait suffire aux exercices de lecture, car il faut que chaque enfant lise seul et avec une certaine suite. Ici donc une nouvelle manière de procéder nous est nécessaire, et nous la trouverons dans l'enseignement mutuel.

Lorsqu'en 1798 les petits cantons de la Suisse furent ravagés par la guerre, le gouvernement helvétique fit recueillir à Stanz, dans un couvent dévasté, quatre-vingts enfants orphelins ou abandonnés; Pestalozzi s'offrit pour aller les soigner et les instruire, et il entreprit cette tâche sans mobilier, sans livres,

sans autre secours que celui d'une femme de ménage. Son ardente charité lui fit accepter et remplir avec joie les fonctions les plus diverses : il était à la fois directeur et valet, instituteur et bonne d'enfants. Pour instruire en même temps des enfants si nombreux, et bien différents par leur âge comme par leurs antécédents, il eut l'idée de se faire aider par les plus grands et les plus avancés; il les employa comme sous-maîtres pour transmettre et faire répéter aux plus jeunes l'enseignement qu'eux-mêmes avaient déjà bien saisi. En cela, Pestalozzi ne faisait qu'imiter une famille bien réglée, dans laquelle la sœur aînée fait dire aux cadets leur leçon, et se trouve heureuse et fière de soulager sa mère en tenant sa place pour un peu de temps. Là se trouvait en germe ce qu'il y a de bon dans le procédé que Bel et Lancaster ne firent connaître en Europe que beaucoup plus tard.

Le mérite de cette *méthode d'enseignement mutuel*, dont l'introduction en France a causé tant de disputes, et a donné de si trompeuses espérances aux amis de l'instruction populaire, consiste essentiellement dans l'ingénieux mécanisme à l'aide duquel l'école la plus nombreuse se trouve divisée en petits groupes dont chacun reçoit sa leçon d'un moniteur, tandis que l'instituteur n'a que l'ensemble à surveiller. Son principal défaut se trouve dans l'application abusive qu'elle fait de ce mécanisme à un enseignement qui ne peut point être donné par des enfants; et ce défaut en a amené plusieurs autres que nous devons signaler.

Les fonctions du moniteur consistent à faire dire à ses petits écoliers des mots et des phrases, tels qu'on les lui a enseignés; c'est là un exercice d'attention et de mémoire. Mais elles ne sauraient s'élever jusqu'à leur faire observer la nature pour en tirer directement des connaissances, jusqu'à mettre en œuvre leur raisonnement pour leur faire découvrir à eux-mêmes la vérité. Lors donc qu'on a voulu faire passer par la bouche des moniteurs toutes les connaissances élémentaires, on a été obligé de les réduire à des formules verbales; ce sont des mots qu'on

a fait dire et répéter à chaque cercle de l'école ; et l'enfant, ne recevant point toujours avec les mots les idées qu'ils devaient exprimer, n'a souvent été occupé qu'à un travail mécanique également impropre à lui donner des connaissances réelles et à développer son intelligence.

En même temps il a fallu chercher un mobile artificiel pour stimuler les enfants à ces exercices qui ne pouvaient avoir pour eux aucun attrait, parce qu'ils n'offraient aucun aliment à l'activité naturelle de leurs facultés. Ce mobile a été l'orgueil, le respect humain ; et sur ces mauvais sentiments on a fondé tout un système de punitions et de récompenses, et chaque écolier a été sans cesse animé du désir de passer devant son camarade.

Les principes qui dirigeaient Pestalozzi ne pouvaient lui laisser aucune illusion sur la valeur de ces diverses pratiques ; elles lui présentaient un vice si grave, si fondamental, qu'il repoussa la méthode lancastérienne dès qu'il la connut, malgré les avantages qu'elle promettait au point de vue de l'économie et d'une rapide diffusion de l'instruction parmi les masses. Un *touriste*, qui venait le visiter à Yverdon avec cette niaise curiosité de l'ignorance, l'aborda un jour en disant : « C'est vous, Monsieur, qui avez inventé l'enseignement mutuel ? — Dieu m'en garde ! » répondit Pestalozzi.

Mais si ce procédé a des effets déplorables lorsqu'on veut l'employer pour communiquer à l'enfant des connaissances que l'observation ou le raisonnement peut seul lui donner, il est au contraire fort utile quand on l'applique aux exercices de lecture par lesquels l'écolier doit s'accoutumer à reconnaître promptement, dans des assemblages de caractères, les paroles que l'usage leur fait représenter.

Nous ne nions point que l'enseignement mutuel ne puisse s'appliquer aussi à d'autres exercices qui n'ont à mettre en œuvre que la mémoire et qui se rattachent à diverses parties de l'enseignement telles que la géographie, la chronologie, l'orthographe d'usage par épellation, la récitation de morceaux

en prose ou en vers, etc. Cependant, pour ces divers objets, l'usage de la méthode lancastérienne n'est point nécessaire, et dégénère facilement en abus. C'est pourquoi nous n'osons la conseiller que dans les exercices de lecture; là elle nous paraît sans danger, et d'une très grande utilité pour les classes nombreuses.

L'application de l'enseignement mutuel à la lecture ne commencera pour nos enfants qu'après que leurs exercices d'écriture les auront mis en état de lire quelques récits propres à les intéresser; ainsi les premiers tableaux de notre école, pour lesquels on emploiera les caractères de l'écriture, ne seront plus composés de ce qu'on appelait des *principes de lecture*, c'est-à-dire de lettres, de syllabes et de mots détachés, qui ne peuvent inspirer aux enfants que de l'ennui. Préparés par tous les exercices qui ont précédé, nos petits écoliers ont déjà le désir de s'approprier les faits du récit qui leur est présenté; ils ont envie de lire leur tableau; et le moniteur qu'on leur donne, pour diriger leur exercice et pour rectifier leur prononciation, est en même temps un aide destiné à faciliter une tâche, qui, pour eux, est une conquête et un plaisir.

Alors il n'est plus nécessaire de trouver à leur activité un stimulant étranger à l'objet même de cette activité; alors il n'existe plus de prétexte pour exciter dans le cœur des enfants les mauvais sentiments de l'orgueil et du respect humain. Ainsi se trouvent écartés les vices que nous avions dû signaler dans la *méthode lancastérienne*.

La marche que nous avons exposée dans ce chapitre s'écarte beaucoup de celle adoptée par l'usage; mais on voudra bien remarquer : d'abord, qu'elle satisfait aux vœux exprimés par les hommes qui ont le mieux compris les difficultés de l'enseignement de la lecture; puis, que nous n'y avons été conduit que par l'application simple et rigoureuse de cette loi de l'organisme que nous avons reconnue comme le principe fondamental de toute vraie méthode d'éducation.

XIII

GRAMMAIRE ORGANIQUE

L'enfant a parlé, d'abord grâce aux soins de sa mère, puis poussé par ce besoin de tous les instants qui résulte de la vie sociale; son langage s'est perfectionné par les leçons que nous avons décrites jusqu'ici. Tous ces exercices lui ont fait connaître sa langue maternelle d'une manière pratique; ils l'ont mis en état d'employer à propos chacune de ses formes; ils l'ont doué d'une sorte de tact, de sentiment du génie de sa langue, qu'il doit peut-être plus encore à son oreille qu'à son intelligence, et qui se manifeste par un éloignement invincible pour tout ce qui est difformité dans les mots ou dans la construction des phrases.

Cette manière intuitive de connaître la langue nous est indispensable; et pour nous la donner, rien ne saurait remplacer l'usage. Elle suffit d'ailleurs à la plupart des hommes qui, comme le bourgeois gentilhomme de Molière, font sans le savoir, non-seulement de la prose, mais de la métaphysique.

Cependant, si ces exercices nous apprennent à parler notre langue, ils ne nous apprennent pas à l'écrire; car il est une orthographe que l'oreille ne nous indique point, mais qui dépend de certaines règles que nous ne pouvons connaître sans nous rendre compte d'une manière claire et précise du rôle que joue chaque mot dans le discours. C'est la grammaire qui nous donnera cette nouvelle connaissance.

Puis, quand nous voudrons apprendre des langues mortes, ou même des langues vivantes dont nous ne pourrons faire cet usage habituel et prolongé auquel nous devons notre langue maternelle, nous serons obligés de procéder par l'étude des

lois qui les régissent, et nous aurons également besoin de la grammaire.

La grammaire enfin nous servira encore à étendre la portée de nos facultés, en nous faisant connaître les lois de notre propre intelligence.

Nous avons vu déjà que l'enfant doit commencer l'étude du monde physique par celle de son propre corps; dans le livre IV, nous le montrerons commençant l'étude du monde moral par celle de sa propre conscience; maintenant nous devons faire voir comment il procédera à l'étude du monde intellectuel par celle de sa propre pensée exprimée par la parole.

Pestalozzi a réglé les exercices de langage par lesquels l'enfant doit être préparé à l'étude de la grammaire ; mais il n'est pas allé plus loin.

Le père Girard a continué l'œuvre de Pestalozzi en comprenant l'étude de la grammaire dans les exercices de son *Cours éducatif de langue maternelle*. Cette entreprise lui a fait reconnaître la nécessité d'une réforme dans l'exposition de la grammaire, afin d'en faire, selon son expression, *non plus une grammaire de mots, mais une grammaire d'idées*. Dans notre opinion cependant, cette réforme, que le père Girard proclame indispensable, il ne l'a point entièrement accomplie; et c'est pourquoi son livre, si admirable comme recueil d'exercices éducatifs, nous paraît insuffisant comme cours raisonné de grammaire.

Il était réservé à l'Allemand Charles-Ferdinand Becker de mettre en lumière les vrais rapports qui unissent la langue à la pensée, et de fonder sur ces rapports l'étude de la grammaire. Le principe fondamental de sa réforme grammaticale est exposé dans un ouvrage publié en 1829, et dont le titre : *Organisme de la langue,* suffit pour nous montrer Becker comme un disciple de Pestalozzi; plus tard, ses diverses publications sur la grammaire allemande sont venues compléter son œuvre réformatrice ; et c'est en profitant de ces travaux que nous pourrons faire voir comment la doctrine que nous exposons s'applique à l'enseignement de la grammaire.

Le langage n'est point une invention, comme l'écriture, les arts, et les sciences; c'est une fonction naturelle de l'homme. Dieu, en créant un être pensant, a créé par là même un être parlant; et c'est pourquoi l'on dit que la langue est d'institution divine. Sans la parole, la pensée ne pouvait, ni se développer selon les besoins de sa nature ni se communiquer selon les besoins de la vie sociale.

L'homme intellectuel et social a produit le langage comme un fruit naturel de son organisation.

Mais l'intelligence humaine est un tout organisé, et tous ses produits participent de son organisme. Ainsi la pensée est organisée; elle a ses membres dont chacun remplit la fonction qui lui est propre. Le langage, qui exprime la pensée, est organisé comme elle; il a ses membres qui correspondent à ceux de la pensée, et ces membres ont leurs fonctions particulières dans l'ensemble du discours.

La langue est donc un produit organique de l'intelligence humaine, tout comme le raisin est un produit organique de la vigne; et de même que la vigne a produit des raisins très divers selon les circonstances dans lesquelles elle a dû croître et fructifier, de même l'intelligence humaine a produit des langues fort différentes selon les circonstances dans lesquelles chaque société d'homme a été appelée à vivre, à penser et à parler.

Cet organisme de la langue, que nous venons de montrer comme une conséquence de l'organisme de l'intelligence, est facile à constater dans tout idiome, surtout si l'on examine la transformation graduelle par laquelle il s'enrichit, soit en produisant des néologismes, soit en s'assimilant les mots des autres idiomes qui lui sont nécessaires pour se compléter.

Ainsi la langue française a commencé par prendre dans l'ancien gaulois, dans le latin et dans le franco-germain, les éléments qui convenaient à son génie naissant; dans le moyen âge, elle a fait de nombreux emprunts à l'espagnol et surtout à l'italien; dans les temps modernes, c'est l'anglais qui lui a fourni le plus grand nombre de mots nouveaux. Et cependant,

dès le premier jour, notre langue vulgaire s'est montrée avec un organisme particulier, qui n'était ni celui du celtique, ni celui du latin, ni celui du germain, et qui tendait à modifier toutes les formes étrangères de langage pour les assimiler à celles de son propre génie. Aujourd'hui cette assimilation est complète pour tous les mots anciennement acquis; ils ont pris notre orthographe et nos terminaisons; à peine peut-on reconnaître leur origine étrangère. D'autres mots ont été adoptés, mais ne sont point encore assimilés; ils restent là avec les formes de la langue qui nous les a fournis; pour la nôtre, ce ne sont que des instruments d'emprunt qui ne sont point encore entrés dans son organisme.

Cependant, comme l'intelligence humaine est une, la pensée a des lois immuables qui se retrouvent dans toutes les langues malgré la diversité de leurs formes, et ce sont ces lois qui constituent la grammaire générale.

Puisque la langue est un tout organisé, on ne peut en acquérir l'intelligence complète qu'en étudiant les fonctions de chacun de ses organes; et l'on ne peut reconnaître ces fonctions organiques sans étudier en même temps celles qui leur correspondent dans la pensée.

Dès longtemps on avait reconnu le besoin d'une analyse de la pensée comme le fondement d'une analyse du langage; mais en procédant par la logique pure, on a médiocrement aidé aux progrès de la grammaire, et l'on est tombé dans des difficultés inabordables à l'enseignement élémentaire. C'est que la logique pure, ou la logique de l'école, n'est point la logique de la langue, et ne suffit pas pour en expliquer toutes les nuances.

En effet, la logique pure est celle qui considère les idées perçues par l'être pensant, dans les rapports qui les unissent entre elles. Mais l'homme qui exprime ses idées par la parole est appelé à exprimer, non-seulement les rapports qui existent entre ces idées, mais encore les rapports entre ces idées et lui-même, entre ces idées et l'homme à qui il s'adresse; c'est-à-dire que le point de vue absolu de la logique de l'école se compli-

que dans la langue par le point de vue relatif à celui qui parle et à celui à qui l'on parle.

Il résulte de là que la syntaxe n'est point seulement une application de la logique pure, mais qu'elle procède de cette logique du langage, laquelle ne se développe qu'avec celui-ci. Pour la saisir dans ses premiers éléments organiques, il faut donc étudier la langue à sa naissance, c'est-à-dire au moment où elle se forme pour exprimer la pensée la plus simple, la plus élémentaire.

Cette étude ne peut pas se faire d'une manière historiquement vraie, parce que nous ne connaissons point ces premières paroles par lesquelles les premiers hommes ont exprimé leurs premières pensées; d'ailleurs c'est dans notre langue maternelle que nous devons procéder, et elle est sans doute bien éloignée de la simplicité de la langue primitive. Les premières paroles de l'enfant ne peuvent point non plus nous servir de guide, car elles s'adressent à des hommes dont le langage est tout formé; elles sont une imitation et non point un produit indépendant et spontané du besoin qu'éprouve l'homme de manifester sa pensée.

Pour étudier l'organisme de la langue, nous rechercherons d'abord la pensée la plus simple, la première que l'homme ait reçue du pouvoir d'assimilation de son intelligence, la première qu'il ait dû sentir le besoin d'exprimer par sa parole; nous en reconnaîtrons les éléments organiques, en même temps que les formes par lesquelles notre langue les exprime. Puis nous verrons successivement d'autres éléments, d'autres organes, venir compliquer la pensée, ainsi que la proposition qui la formule.

Il est naturel de penser que les premiers sons proférés par la bouche de l'homme étaient des interjections par lesquelles se manifestait ou la joie, ou la douleur, ou la crainte, ou l'étonnement, etc. L'interjection est un cri, et non point proprement un mot; elle exprime un sentiment simple, et non point une idée assimilée; elle forme à elle seule un tout distinct de la

proposition, et n'entre point dans celle-ci comme partie intégrante de son organisme. C'est le langage de l'animal, que parfois l'homme ajoute au sien; la grammaire n'a point à s'en occuper.

Mais la société humaine la plus simple, la plus primitive, suppose un concours d'efforts dans un but commun; de là pour l'homme le besoin de faire concorder la volonté de son semblable avec la sienne, et de transmettre sa pensée comme un ordre, ou une prière, ou un avertissement; et ce besoin, qui se lie aux premières nécessités de la vie, aura été le premier à réclamer le secours de la parole; c'est ainsi que l'homme aura dit d'abord : *va, viens, cours, fuis, tiens, vois, prends,* etc. Le verbe à l'impératif nous paraît donc avoir été à la fois le premier mot et la première proposition; et en cela nous pouvons nous autoriser des récents progrès de la linguistique, qui prouvent que les plus anciens mots des langues primitives étaient des verbes monosyllabes.

Le verbe à l'impératif forme à lui seul une proposition; il en réunit, il en concentre en quelque sorte dans un seul mot tous les membres essentiels; il exprime non-seulement l'idée principale représentée par le radical du verbe, mais encore les rapports de cette idée avec celui qui l'énonce et avec celui à qui on la communique. C'est une proposition contractée dont il est difficile de saisir les parties constituantes, et ce n'est point la proposition la plus simple. Pour ces deux raisons, elle ne peut pas servir de point de départ à notre enseignement.

La proposition simple et régulière exprime un fait d'observation ou un jugement, c'est-à-dire un acte de l'intelligence accompli avec un certain calme qu'excluent soit l'émotion plus ou moins vive qui s'exhale par l'interjection, soit le besoin plus ou moins pressant qui se manifeste par l'impératif du verbe. Ce calme relatif des passions est nécessaire à la liberté de la pensée et à la régularité de l'expression; nous devons le supposer à l'homme dont nous voulons étudier le langage pour en découvrir les organes essentiels.

Les phénomènes naturels qui intéressent la vie de l'homme ont sans doute les premiers attiré son attention et provoqué sa parole ; de ce nombre sont les mouvements rapides par lesquels il voit lui échapper l'animal dont il voudrait se rendre maître. Ainsi, pour représenter les premières propositions simples et régulières que la bouche de l'homme ait prononcées, il nous est permis de choisir l'exemple : *le lièvre court.*

Ici, l'idée principale est évidemment celle du phénomène observé, c'est-à-dire celle de ce mouvement rapide par lequel le lièvre s'éloigne et qu'on exprime par le mot *court*. On n'affirme point l'existence du lièvre, on la suppose connue ; on dit seulement que le phénomène *court* se manifeste dans l'être *le lièvre*[1]. Nous avons donc là deux idées distinctes : celle d'un *phénomène* et celle d'un *être ;* mais ces deux idées ne formeraient point une pensée si elles n'étaient pas liées par le rapport qui indique que c'est dans cet être que se manifeste ce phénomène. Voyons comment notre proposition exprime ce rapport. Si l'on disait : *le lièvre courir, le lièvre courons*, il n'y aurait point de proposition ; il faut dire : *le lièvre court ;* c'est donc le *t* final de *court* qui exprime ici le rapport entre le phénomène et l'être, rapport qui complète l'organisme de la pensée, comme le *t* qui le représente complète l'organisme de la proposition. Nous appelons flexion ce changement que subit la terminaison d'un mot pour exprimer un rapport.

Maintenant nous pouvons reconnaître les organes nécessaires de la pensée la plus simple :

[1] Les objets de la nature physique ne se manifestent à nous que par l'impression qu'ils font sur nos sens, c'est-à-dire par leur action ou leurs qualités. Ces manifestations sont notre seul moyen de les connaître, c'est ce qui nous apparaît en eux, et c'est pourquoi nous les nommons *phénomènes.* Puis notre notion innée de substance nous fait concevoir quelque chose qui exerce cette action, qui porte en soi ces qualités, et que nous nommons un *être*. Il n'en est pas autrement dans l'ordre moral : lorsque notre sens moral perçoit un *phénomène moral,* nous l'attribuons à un *être moral*. Becker appelle *activité* et *substance* ce que nous nommons *phénomène* et *être*. Ces dernières expressions nous ont paru plus claires et plus conformes à l'usage ordinaire de notre langue.

C'est d'abord une idée de phénomène qui est mise en rapport avec une idée d'être, c'est ce qu'on dit de cet être ; c'est pourquoi nous appelons cet organe *le prédicat*. Le prédicat est en quelque sorte le centre, le fond même de la pensée ; c'en est l'organe le plus essentiel ; dans l'exemple que nous avons choisi, il est représenté par le mot *court*.

Puis c'est l'idée de l'être dont on dit le phénomène exprimé par le prédicat ; nous l'appelons *le sujet*. Dans la pensée exprimée par *le lièvre court, le lièvre* représente le sujet.

Mais le prédicat n'est point un organe simple ; il comprend à la fois une idée de phénomène et le rapport qui la lie à une idée d'être ; sans ce rapport il n'y aurait point de prédicat. Dans notre exemple *le lièvre court*, le prédicat *court* exprime : 1° l'idée de phénomène représentée par le radical *cour ;* 2° le rapport représenté par la flexion *t*, et que nous appelons *rapport prédicatif*.

Les organes de la proposition correspondent exactement à ceux de la pensée, et, pour abréger, nous leur laissons les mêmes noms. Dans *le lièvre court, court* est le prédicat, *le lièvre* est le sujet, le *t* final de *court* est le rapport prédicatif. Dans *le corbeau vole, vole* est le prédicat, *le corbeau* est le sujet, l'*e* final de *vole* est le rapport prédicatif.

L'expression de la pensée la plus simple peut se présenter sous une autre forme ; on dira, par exemple, *le corbeau est noir, le soleil est chaud*. Dans ces exemples nous retrouvons : 1° l'idée principale, celle du phénomène observé, et qu'expriment les mots *noir, chaud ;* 2° l'idée de l'être dans lequel se manifeste le phénomène, *le corbeau, le soleil ;* 3° le rapport qui lie le phénomène à l'être, et qui est ici exprimé par un mot particulier *est*. Ainsi, dans ces exemples, nous avons encore : d'abord le prédicat : *est noir, est chaud*, puis le sujet : *le corbeau, le soleil*, enfin le rapport prédicatif : *est*.

Nous devons encore parler d'une troisième forme sous laquelle se présente l'expression de la pensée la plus simple, bien qu'elle suppose chez l'homme qui l'emploie un langage

déjà perfectionné et un grand nombre d'observations : ce n'est qu'après avoir observé les phénomènes divers qui existent à la fois dans le pigeon, le merle, le canard, etc., qu'on les a réunis dans l'être de raison qu'on désigne par le nom commun *oiseau;* mais alors, pour décrire un nouvel animal de cette classe, on n'est plus obligé d'en énumérer tous les caractères, et de dire par exemple : le corbeau vole, il pond des œufs, il est emplumé, bipède, etc.; il suffit de dire : *le corbeau est un oiseau;* et dans cette proposition le mot *oiseau* exprime l'idée de l'ensemble des phénomènes qui se manifestent chez tous les êtres de la classe des oiseaux. Ici, *est un oiseau* est le prédicat, *le corbeau* est le sujet, *est* est le rapport prédicatif.

Maintenant nous avons étudié la pensée la plus simple, celle qui n'a que deux organes : un prédicat et un sujet; nous avons reconnu les diverses formes des propositions par lesquelles notre langue exprime cette pensée. Avant d'examiner les pensées d'un organisme plus compliqué, nous étudierons les divers mots employés dans les propositions qui nous sont connues, afin de classer ces mots d'après les fonctions qu'ils ont à remplir.

Dans les propositions : *le lièvre court, le corbeau est noir,* les mot *court, noir,* expriment tous deux l'idée de phénomène du prédicat; mais le mot *court,* par sa flexion *t,* exprime en même temps le rapport qui lie l'idée de phénomène à l'idée d'être, tandis que le mot *noir* n'est pas susceptible d'exprimer ce rapport par sa flexion, en sorte que dans la seconde proposition il est besoin d'un mot particulier *est* pour l'expression du rapport. Les mots qui expriment une idée de phènomène, et qui peuvent en même temps par leur flexion exprimer le rapport prédicatif sont des *verbes.* Les mots qui expriment une idée de phènomène, mais qui ne sont pas susceptibles d'exprimer par leur flexion le rapport prédicatif, sont des adjectifs[1]. Le mot

[1] La différence entre le verbe et l'adjectif ne consiste pas essentiellement dans la nature du phénomène dont ils expriment l'idée; ainsi l'on dit : *le soleil brille* et *le soleil est brillant,* et c'est l'idée du même phénomène que

qui sert à exprimer le rapport prédicatif, dans une proposition où l'idée de phénomène est représentée par un adjectif, s'appelle *verbe auxiliaire*[1].

Le rapport prédicatif exprimé par la flexion du verbe, dans la proposition simple, comprend le rapport de personne, le rapport de nombre et le rapport de temps.

Le rapport de personne indique quelle est celle des trois personnes grammaticales qui est sujet du prédicat; il est exprimé par la flexion du verbe et par un mot particulier qui représente le sujet et qui fait connaître s'il est la personne qui parle, celle à qui l'on parle, ou celle de qui l'on parle ; ce mot s'appelle pronom personnel; exemple : *je* par*le, tu* par*les, il* par*le.* L'emploi du pronom personnel est superflu dans les langues dont les verbes ont une flexion bien caractérisée pour les trois personnes[2].

Le rapport de nombre fait connaître si le prédicat a pour sujet un seul être ou plusieurs êtres : *je parle, nous parlons; le lion rugit, les lions rugissent.*

Le rapport de temps sert à déterminer le moment où s'accomplit le phénomène du prédicat, soit par rapport à celui où l'on parle : *je lis, j'ai lu, je lirai,* soit par rapport à celui d'un autre phénomène : *je lisais quand.....* La flexion des verbes de notre langue ne suffit pas pour exprimer tous les rapports de temps; on y supplée par des mots particuliers qui sont des verbes auxiliaires de temps : *j'ai lu, je viens de lire, je vais lire, j'avais lu ce livre quand vous êtes venu, quand j'aurai lu ce livre*

la première proposition exprime par le verbe *brille* et la seconde par l'adjectif *brillant.*

[1] Le verbe *être* n'est pas toujours auxiliaire; quelquefois il est pris dans le sens d'exister, alors il exprime aussi une idée de phénomène, et il est un verbe ordinaire, par exemple, dans la proposition : *Chateaubriand n'est plus.*

[2] Le rapport de personne appartient à ce que nous avons appelé le point de vue relatif de la langue; en effet, il n'existe que dans la logique du langage, et non point dans la logique pure, laquelle ne considère que les rapports des idées entre elles.

je vous en parlerai. Les mots *ai, viens, vais, avais, êtes, aurai,* sont ici des verbes auxiliaires de temps [1].

Après avoir reconnu les mots qui servent à exprimer le prédicat, nous devons nous occuper de ceux par lesquels la langue représente le sujet. Dans toute pensée, le sujet exprime une idée d'être; or tout mot qui représente une idée d'être est un *nom* ou *substantif;* ainsi les mots *le lièvre, le corbeau,* qui servent de sujet aux propositions citées, sont des noms.

On appelle *nom commun* celui qui n'exprime à lui seul que l'idée d'un être déterminé comme espèce, et *nom propre* celui qui exprime à lui seul l'idée d'un être déterminé comme individu.

L'esprit humain considère souvent un phénomène en faisant abstraction des êtres dans lesquels il se manifeste; alors il se le représente comme ayant une existence indépendante, il en fait un *être,* et il lui donne un *nom*; on appelle *noms abstraits* ceux qui expriment l'idée abstraite d'un phénomène. *La marche, la bonté,* sont des noms abstraits : le premier exprime l'idée abstraite d'une action, le second l'idée abstraite d'une qualité [2].

Dans notre langue, le nom commun est ordinairement accompagné d'un mot qui fait connaître si l'être dont on parle est déterminé ou indéterminé parmi ceux de son espèce; ce mot s'appelle : *article.* L'*article défini* indique que le nom auquel il est joint est pris dans un sens déterminé, soit parce qu'on parle également de chacun des individus de l'espèce comme dans l'exemple : *le corbeau vole,* soit parce que l'on parle d'un être que la suite du discours distinguera de tous les autres de l'espèce comme dans l'exemple : *le corbeau que j'ai pris est blessé.* L'*article indéfini* indique que le nom auquel il est joint exprime

[1] Ce n'est que dans la proposition composée qu'on peut étudier tous les cas du rapport de temps et aborder le rapport de mode.

[2] L'infinitif est une forme particulière du verbe, indépendante de tout rapport prédicatif, et qui exprime aussi l'idée abstraite d'une action ou d'un état. Voilà pourquoi l'infinitif du verbe est souvent employé comme un nom.

l'idée d'un être indéterminé parmi ceux de son espèce, comme dans l'exemple : *un corbeau est venu se percher sur cet arbre.*

Jusqu'ici nous avons analysé la pensée qui n'a que deux organes, un prédicat et un sujet; nous avons examiné la proposition qui l'exprime et qui ne renferme également que deux membres; enfin nous avons classé les divers mots de cette proposition d'après les fonctions organiques qui leur appartiennent. Mais ce que nous n'avons fait qu'esquisser, l'instituteur le traitera avec tous les développements nécessaires à l'instruction de ses élèves; il exigera que ceux-ci trouvent eux-mêmes des exemples nombreux, corrects et d'un sens vrai; puis il leur fera formuler les règles dont ces exemples fournissent l'application.

Maintenant nous devons poursuivre notre étude de l'organisme du langage, en faisant voir comment, soit la pensée, soit la proposition qui l'exprime, peuvent s'étendre et se compléter par le concours de nouveaux organes.

Lorsque nous disons : *le chien mord,* nous n'exprimons pas une pensée complète, car le phénomène *mord,* que nous reconnaissons dans l'être *le chien,* implique l'idée d'un autre être sur lequel il s'accomplit, d'un être qui est mordu, et qu'il faut indiquer; la pensée sera complétée si l'on dit : *le chien mord la brebis.* De même si nous disons : *Paul ressemble, je dépends,* nous n'exprimons pas des pensées complètes ; il est nécessaire de dire à qui Paul ressemble, de qui je dépends; nous compléterons ces propositions en disant : *Paul ressemble à son frère, je dépends de mon père.* Dans ces divers exemples nous trouvons l'idée d'un nouvel être, qui n'est pas le sujet, et qui est aussi en rapport avec le phénomène du prédicat. C'est un troisième organe qui est venu compliquer notre pensée, et imposer un troisième membre à notre proposition. Nous appelons *objet,* soit ce nouvel organe de la pensée, soit l'organe qui lui correspond dans le discours.

L'objet représente une idée d'être, par conséquent il est exprimé par un nom. Mais il n'entrerait pas dans l'organisme

du langage s'il ne s'y trouvait pas lié à un autre organe; l'objet est lié au prédicat par un rapport particulier que nous appelons *rapport objectif*.

Diverses langues expriment le rapport objectif par la flexion du nom qui désigne l'objet (par les cas); notre langue manque de cette flexion et emploie d'autres moyens.

Dans l'exemple : *le chien mord la brebis* (objet direct), le rapport objectif est exprimé par la construction, c'est-à-dire par la place qu'occupe l'objet dans l'ordre des mots de la proposition. Ainsi, si nous disions : *la brebis mord le chien,* la brebis serait le sujet et le chien l'objet; la pensée ainsi exprimée serait différente de la première.

Dans les exemples : *Paul ressemble à son frère, je dépends de mon père* (objets indirects), le rapport objectif est exprimé par les mots particuliers *à, de,* qu'on appelle prépositions[1].

La pensée simple, de même que la proposition qui la formule, n'a jamais plus de trois membres : le prédicat qui exprime l'idée d'un phénomène, le sujet et l'objet qui expriment chacun l'idée d'un être en rapport avec le phénomène du prédicat. Mais ces idées existent souvent dans notre esprit avec des particularités qu'un seul mot ne saurait exprimer; alors le développement de l'idée exige un développement du membre qui la représente dans la proposition.

Nous appelons *compléments,* soit les particularités que notre esprit ajoute à l'idée principale, soit les mots que, pour exprimer ces particularités, la langue ajoute aux mots qui représente l'idée principale. Les compléments sont de nouveaux organes; mais ce sont des organes secondaires, qui naissent en quelque sorte des organes principaux comme les rameaux d'un arbre poussant sur ses branches.

Le prédicat seul exprime une idée de phénomène; c'est pour-

[1] On verra plus tard que la préposition indique un rapport entre une idée de phénomène et une idée d'être, ou bien entre deux idées d'être : soit entre les mots qui expriment ces idées; de même que la conjonction indique un rapport entre deux pensées : soit entre les propositions qui les expriment.

quoi les compléments du prédicat se distinguent de tous les autres en ce qu'ils représentent les particularités d'une idée de phénomène.

Pour notre esprit, les particularités d'un phénomène consistent : d'abord dans ses rapports avec nos notions innées d'espace, de temps et de causalité, puis dans les modifications dont il est susceptible sous le rapport de la quantité et de la qualité, rapport que nous désignons par le mot *modalité*. Il résulte de là que le phénomène peut avoir des compléments de lieu, de temps, de causalité et de modalité. Comme ces compléments indiquent les circonstances particulières dans lesquelles se produit le phénomène observé, nous les nommons compléments circonstanciels ou simplement *circonstanciels*. Dans les exemples : *Paul est arrivé ici, Paul partira demain, Paul marche bien, ici* est un circonstanciel de lieu, *demain* un circonstanciel de temps, et *bien* un circonstanciel de modalité.

Lorsque le circonstanciel est exprimé par un seul mot, ce mot s'appelle *adverbe; ici* adverbe de lieu, *demain* adverbe de temps, *bien* adverbe de modalité.

Mais souvent le circonstanciel ne peut être exprimé qu'à l'aide d'un rapport qui existe entre l'idée de phénomène du prédicat et une idée d'être; alors il est représenté par un nom avec préposition, et c'est la préposition qui exprime ce rapport circonstanciel. Dans les exemples : *le lièvre court vers la forêt, le lièvre court dès le matin, le poltron tremble de frayeur, le soldat combat pour la gloire, vers la forêt* est un circonstanciel de lieu, *dès le matin* un circonstanciel de temps, *de frayeur* et *pour la gloire* sont des circonstanciels de causalité; *vers* exprime un rapport circonstanciel de lieu, *dès* un rapport circonstanciel de temps, *de* et *pour* des rapports circonstanciels de causalité.

Le sujet et l'objet expriment des idées d'êtres; leurs compléments représenteront donc des particularités d'une idée d'être, c'est-à-dire qu'ils serviront à distinguer cette idée de celle de tout autre être de même espèce; ainsi ils détermineront l'être dont on parle. C'est pourquoi nous les appelons

compléments déterminatifs, ou simplement *déterminatifs.* Lorsqu'on dit : *le chien de berger mord la pauvre brebis, de berger* est un déterminatif du sujet, *pauvre* est un déterminatif de l'objet.

L'idée d'un être peut être déterminée par celle d'un phénomène qui lui appartient ; exemple : *le chien noir, le bel homme*; alors le déterminatif est représenté par un adjectif dont la flexion de genre et de nombre exprime le rapport qui le lie au nom : *les chiens noirs, les belles femmes.* L'idée d'un être peut encore être déterminée à l'aide d'un rapport qui le lie à un autre être; exemple : *le chien de berger, le pot à lait;* ici le rapport déterminatif est exprimé par les prépositions *de, à.* Enfin l'idée d'un être peut aussi être déterminée par une autre idée d'être, laquelle représente également l'individu qu'on veut désigner; dans ce cas le déterminatif est un nom par apposition; exemple : *Napoléon empereur, le maréchal Ney ;* et le rapport déterminatif est exprimé par la place qu'occupe dans la proposition le nom déterminatif, à côté du nom qu'il détermine.

Pour compléter ce qui concerne les déterminatifs nous aurions encore à parler des mots qu'on a appelés adjectifs numéraux, possessifs, démonstratifs, etc. ; mais l'espace nous manque pour entrer dans tous ces détails.

Maintenant nous connaissons tous les organes de la proposition simple, nous pouvons nous occuper de la proposition composée : c'est ainsi qu'on nomme celle dont un ou plusieurs organes sont développés de manière à former des propositions subordonnées de la proposition principale. Tout organe, excepté le prédicat, peut devenir une proposition subordonnée ; nous aurons donc à examiner la proposition sujet, la proposition objet, la proposition circonstancielle et la proposition déterminative, ainsi que les moyens par lesquels la langue exprime les rapports qui lient ces diverses subordonnées à la proposition principale.

Si nous disons : *il est impossible que l'homme comprenne tout,* le prédicat *est impossible* a pour sujet apparent le mot *il ;* mais ce mot n'est mis là que pour la symétrie de la proposition, et

il ne fait que représenter le sujet qui est exprimé plus loin; en effet, qu'est-ce qui est impossible? *que l'homme comprenne tout;* cette dernière proposition est donc le véritable sujet du prédicat *est impossible*, c'est une *proposition sujet.*

Lorsqu'on dit : *la charité exige que tu rendes le bien pour le mal,* le prédicat *exige* a pour objet : *que tu rendes le bien pour le mal*, et cette dernière proposition est une *proposition objet.*

Dans ces deux cas, c'est-à-dire, soit qu'une proposition subordonnée soit sujet ou objet de la proposition principale, le rapport qui la lie à celle-ci est exprimé : d'abord par un mot particulier *que* nommé *conjonction simple*, puis par une flexion particulière du verbe : *comprenne, rendes,* qu'on appelle *mode subjonctif*[1].

Lorsqu'on dit : *la chèvre broute où elle est attachée*, les mots *où elle est attachée* expriment un circonstanciel de lieu du prédicat *broute,* ils forment une *proposition circonstancielle de lieu.* Le mot *où* exprime le rapport circonstanciel de lieu qui lie la proposition subordonnée à la proposition principale; c'est un *adverbe conjonctif de lieu.*

Dans l'exemple : *le chien mord la brebis lorsqu'elle s'écarte du bon chemin*, les mots : *lorsqu'elle s'écarte du bon chemin* expriment un circonstanciel de temps du prédicat *mord;* ils forment une *proposition circonstancielle de temps,* dont le rapport à la proposition principale est exprimé par le mot *lorsque,* composé de la conjonction simple *que* et du mot *lors,* qui désigne un rapport de temps; *lorsque* est un *adverbe conjonctif de temps.*

Si l'on dit : *le chien mord la brebis pour qu'elle reprenne le bon chemin,* les mots *pour qu'elle reprenne le bon chemin* expriment un circonstanciel de causalité du prédicat *mord;* ils forment une *proposition circonstancielle de causalité,* dont le rapport à la

[1] Les modes du verbe appartiennent aussi au point de vue relatif de la langue; car ils expriment, non point des modifications ou des circonstances du phénomène lui-même, mais seulement les divers rapports de réalité, de possibilité, de dépendance, etc., sous lesquels le phénomène se présente à la pensée.

proposition principale est exprimé : d'abord par l'*adverbe conjonctif de causalité* POUR QUE, puis par le mode subjonctif *revienne.*

Les propositions circonstancielles de causalité ont une forme raccourcie, dans laquelle la conjonction, le sujet et le subjonctif du verbe sont remplacés par l'infinitif; c'est ainsi qu'on dit : *je travaille pour vivre,* tandis que la forme développée de cette proposition composée serait : *je travaille pour que je vive. Pour vivre* est donc une *proposition circonstancielle de causalité raccourcie.*

Nous avons une autre forme raccourcie qui sert à abréger les propositions circonstancielles, soit de temps, soit de modalité. C'est ainsi qu'au lieu de : *je chante pendant que je marche,* on peut dire : *je chante en marchant ; en marchant* est une *proposition circonstancielle de temps raccourcie.* On dira de même : *allez-y en courant,* au lieu de : *allez-y de manière que vous courriez ; en courant* indique la manière d'aller, c'est une *proposition circonstancielle de modalité raccourcie.* La forme particulière du verbe dont nous venons de voir l'emploi s'appelle *le gérondif.*

Il nous reste à examiner les propositions déterminatives, c'est-à-dire celles qui servent de complément déterminatif à une idée d'être qui peut être le sujet ou l'objet de la proposition principale.

La proposition déterminative est liée à la proposition principale par un mot particulier qui, en même temps qu'il exprime le rapport conjonctif, représente dans la proposition subordonnée le nom de l'être que celle-ci est appelée à déterminer; ce mot s'appelle *pronom conjonctif,* et il varie selon la fonction que remplit, dans la proposition subordonnée, l'idée d'être qu'il représente. Voici des exemples des divers cas qui peuvent se présenter :

L'homme qui m'a secouru s'est éloigné; le pronom conjonctif *qui* indique que l'idée d'être *l'homme,* qu'il s'agit de déterminer, est le sujet de la proposition déterminative : *qui m'a secouru.*

L'homme que j'ai secouru s'est éloigné ; le pronom conjonctif *que* indique que cette idée d'être est l'objet de la proposition déterminative : *que j'ai secouru.*

L'homme à qui j'ai rendu service s'est éloigné; le pronom conjonctif composé *à qui* indique que cette idée d'être est l'objet indirect de la proposition déterminative : *à qui j'ai rendu service.*

L'homme dont (*de qui*) *le fils m'a secouru s'est éloigné ;* le pronom conjonctif *dont* (*de qui*) indique que cette idée d'être est un complément déterminatif du sujet de la proposition déterminative : *dont le fils m'a secouru.*

Enfin la proposition déterminative peut encore être liée au nom d'être qu'elle détermine, par un rapport circonstanciel de lieu, de temps ou de causalité; dans ce cas, la subordination est exprimée par un *adverbe conjonctif.*

Je regrette le pays où je suis né ; dans cet exemple, l'adverbe conjonctif *où* indique que l'idée d'être *le pays,* qu'il s'agit de déterminer, est un complément circonstanciel de lieu du prédicat *suis né* de la proposition déterminative : *où je suis né.*

Viendra-t-il un temps où tous les hommes s'aimeront en frères? dans cette proposition composée, l'adverbe conjonctif *où* indique que l'idée d'être *un temps,* qu'il s'agit de déterminer, est un complément circonstanciel de temps du prédicat *aimeront* de la proposition déterminative : *où tous les hommes s'aimeront en frères.*

L'homme craint le mal dont (*à cause duquel*) *il a déjà souffert;* ici, l'adverbe conjonctif *dont* indique que l'idée d'être *le mal,* qu'il s'agit de déterminer, est un complément circonstanciel de causalité du prédicat *a souffert* de la proposition déterminative : *dont il a déjà souffert.*

Maintenant nous avons examiné tous les rapports de subordination qui peuvent lier entre eux les membres d'une proposition composée, ainsi que les diverses espèces de mots qui servent à exprimer ces rapports. Est-il nécessaire d'ajouter qu'une proposition subordonnée peut elle-même avoir l'un de

ses membres exprimé par toute une proposition, laquelle est alors une subordonnée du second degré; qu'il peut y avoir de même des subordonnées du troisième, du quatrième degré? etc.

Lorsque deux propositions sont liées entre elles sans que l'une soit le développement d'un membre de l'autre, il n'y a plus de subordination, mais les deux propositions sont coordonnées; elles forment une période. On conçoit qu'une période peut avoir un nombre quelconque de propositions coordonnées, et que chacune de celles-ci peut être composée.

Les propositions coordonnées d'une période sont liées entre elles par divers rapports qu'on exprime à l'aide de mots appelés *conjonctions*.

Ce sont d'abord les conjonctions qu'on nomme *copulatives*, parce qu'elles indiquent simplement qu'une pensée est ajoutée à une autre pensée : *et, de plus, en outre*.

Puis les conjonctions qu'on appelle *adversatives*, parce qu'elles annoncent quelque opposition entre deux pensées, ou du moins quelque restriction apportée à une pensée par une autre pensée : *pourtant, mais, cependant, toutefois*.

Puis encore les conjonctions qui expriment l'alternative : *ou, ou bien, soit;* celles qui servent à indiquer l'analogie entre deux pensées : *de même, ainsi;* ou celles qui posent une pensée comme condition d'une autre pensée : *si, pourvu que*.

Enfin les conjonctions qu'on a appelées *conclusives*, parce qu'elles annoncent une pensée comme la conséquence d'une autre pensée : *comme, aussi, car, parce que, donc, par conséquent*.

Maintenant, nous avons exposé dans une rapide esquisse tout l'organisme du langage. Nous terminerons ce chapitre en donnant l'analyse d'une période de Bossuet. On y verra en fonction les divers organes que nous avons fait connaître; on y retrouvera les formes par lesquelles notre langue exprime ces diverses fonctions.

« De quelque superbe distinction que se flattent les hommes,

« ils ont tous la même origine; et cette origine est petite. Leurs « années se poussent successivement comme des flots : ils ne « cessent de s'écouler, tant qu'enfin après avoir fait un peu plus « de bruit, et traversé un peu plus de pays les uns que les au- « tres, ils vont tous ensemble se confondre dans un abîme, où « l'on ne reconnaît plus ni princes, ni rois, ni toutes ces autres « qualités superbes qui distinguent les hommes. »

Cette période comprend quatre propositions coordonnées.

La première est une proposition composée, dont la principale : *ils ont tous la même origine,* est précédée d'une subordonnée qui nous présente une forme particulière de langage, laquelle constitue un gallicisme. *De quelque superbe distinction que se flattent les hommes,* revient à dire : *malgré que les hommes se flattent de toute superbe distinction ;* et la conjonction *malgré que* nie la causalité, comme la conjonction *parce que* l'affirme. La subordonnée par laquelle commence notre période est donc une proposition circonstancielle de causalité négative.

La seconde : *et cette origine est petite* est une proposition simple liée à la précédente par la conjonction copulative *et.*

La troisième : *leurs années se poussent successivement comme des flots,* renferme deux propositions simples, coordonnées et liées entre elles par la conjonction *comme* qui exprime un rapport d'analogie ; mais la seconde de ces propositions est tronquée, parce qu'elle a le même prédicat que la première, et qu'il était inutile de le répéter en disant : *leurs années se poussent comme des flots se poussent.*

La quatrième coordonnée de cette période est une proposition composée qui exige une analyse plus détaillée :

Ils ne cessent de s'écouler; proposition principale.

Tant que; adverbe conjonctif de temps qui lie la principale à sa subordonnée circonstancielle de temps : *ils vont.*

Enfin; circonstanciel de temps du prédicat *vont.*

Après avoir fait un peu plus de bruit et traversé un peu plus de pays les uns que les autres ; proposition circonstancielle de temps du prédicat *vont;* subordonnée du second degré.

Cette proposition est raccourcie et en renferme deux liées entre elles par la conjonction copulative *et ;* leur forme développée serait : *après qu'ils ont fait un peu plus de bruit les uns que les autres, et après qu'ils ont traversé un peu plus de pays les uns que les autres.*

Ils vont ; proposition circonstancielle de temps, subordonnée du premier degré de la principale : *ils ne cessent de s'écouler.*

Tous ; déterminatif du sujet *ils,* qui représente *les hommes.*

Ensemble ; circonstanciel de modalité du prédicat *vont.*

Se confondre (*pour qu'ils se confondent*) ; proposition circonstancielle de causalité (indiquant le but) du prédicat *vont ;* subordonnée du second degré.

Dans un abîme ; circonstanciel de lieu (but) de la subordonnée précédente.

Où l'on ne reconnaît plus ; proposition déterminative de l'idée d'être *abîme ;* subordonnée du troisième degré, liée à la précédente par l'adverbe conjonctif de lieu *où.*

Ni princes, ni rois, ni toutes ces autres qualités superbes ; trois objets directs du prédicat *reconnaît.* Il y a ici trois propositions dont les deux dernières sont tronquées, parce qu'elles ont le même prédicat que la première, et que ce prédicat n'est pas répété ; ces trois propositions sont liées entre elles par la conjonction copulative *ni* qui remplace *et ne.*

Qui distinguent les hommes ; proposition déterminative de l'idée d'être *qualités ;* subordonnée du quatrième degré, liée à la précédente par le pronom conjonctif *qui.*

C'est à regret que nous avons abrégé l'exposition qui précède, forcé de négliger une foule de détails qui lui eussent donné plus de clarté, plus d'intérêt et de vie. Mais il faudrait écrire un volume entier pour exposer le cours de grammaire que nous conseillons aux instituteurs.

Nous croyons cependant en avoir dit assez pour leur faire comprendre comment leur enseignement peut et doit être basé

sur l'organisme du langage, et celui-ci sur l'organisme de la pensée. S'ils veulent essayer cette marche, ils verront l'étude de la grammaire offrir à leurs élèves un vif intérêt, et leur donner une grande facilité pour apprendre les langues étrangères et les langues mortes.

Mais qu'ils n'oublient point l'enchaînement rigoureux et la gradation lente qui doivent présider à l'accomplissement de leur tâche; qu'après avoir fait découvrir à leurs élèves chaque organe de la pensée, ils leur fassent étudier les mots et les flexions par lesquels cet organe est représenté dans la langue, et qu'ils leur laissent trouver la plupart des nombreux exemples qui doivent servir à reconnaître et à corroborer chaque règle.

Ainsi s'évanouiront les difficultés que la rapidité de notre exposition a pu faire redouter au lecteur; difficultés qui ne seraient que trop réelles, si l'on oubliait que l'enseignement de la grammaire doit être réservé pour des élèves qui ont déjà consacré quatre ou cinq ans aux études élémentaires indiquées dans les chapitres précédents.

—

XIV

COUP D'ŒIL SUR LES ÉTUDES SUPÉRIEURES
CONCLUSION DU LIVRE II

On n'attend pas de nous sans doute que nous montrions l'application des lois de l'organisme à toute la suite des études que l'homme peut entreprendre. Une pareille tâche serait bien au-dessus de nos forces; et d'ailleurs ce travail serait superflu.

Tant que l'enfant était pauvre d'idées et d'observations, tant qu'il ne possédait point les éléments premiers des connaissances humaines, tant que ses facultés n'avaient pas acquis par l'exercice le développement et le pouvoir nécessaires pour s'approprier de prime-saut le savoir d'autrui, il avait besoin d'être conduit pas à pas, de découverte en découverte, et la méthode du maître était la condition de son activité et de ses progrès.

Mais l'emploi même de cette méthode l'a émancipé ; il lui a donné non-seulement le pouvoir, mais la volonté d'apprendre ; il a constamment exercé ses facultés selon la loi naturelle et organique de leur développement et de leur activité. Sorti de l'enfance, notre élève ne procédera plus autrement : il trouvera lui-même le point de départ, la gradation, l'enchaînement des idées nouvelles qui doivent augmenter son trésor; et il s'appropriera avec une facilité merveilleuse toutes les connaissances qui lui seront présentées, soit dans la conversation, soit dans les livres, soit dans les cours publics.

Cette facilité, cette aptitude particulière de notre élève à poursuivre son instruction pendant les années de son adolescence, n'est qu'une conséquence de l'éducation intellectuelle élémentaire que nous lui avons donnée; mais nous devons faire voir que les leçons et les exercices de son enfance l'ont effectivement doté, soit des notions premières, soit de la capacité d'esprit nécessaires pour acquérir toutes les connaissances dont nous n'avons point encore parlé.

En passant en revue les diverses études qui appartiennent à l'enseignement secondaire ou supérieur, nous n'avons plus besoin d'en exposer en détail la méthode d'enseignement, car il n'y a aucune de ces études qui soit autre chose que la continuation ou l'application de celles que nous avons comprises dans notre plan d'enseignement élémentaire. Ce plan embrassait les éléments de toutes les sciences, et notre élève, pour approfondir chacune d'elles, n'aura qu'à poursuivre un chemin dans lequel il est déjà entré.

Ces considérations nous permettent de ne consacrer que quel-

ques lignes à chacune des branches d'enseignement dont il nous reste à parler.

L'utilité des langues vivantes est chaque jour mieux reconnue; et chacun sait combien un usage habituel est nécessaire pour parvenir à parler couramment une langue étrangère. Cependant la connaissance intuitive que donne l'usage ne suffit point à un esprit cultivé, et cet usage même n'est point à la portée de tous. Il faut donc, tôt ou tard, pour s'approprier une nouvelle langue, en faire une étude raisonnée, c'est-à-dire apprendre à connaître les règles particulières de son organisme.

L'étude de ces règles est longue, aride et embarrassante pour celui qui n'a point encore reconnu l'organisme de sa langue maternelle. Mais notre élève, par l'enseignement exposé au chapitre précédent, a été familiarisé avec tous les organes de la pensée et avec tous les rapports qui les unissent; il les distingue nettement des formes particulières qui les représentent dans sa propre langue. Il ne lui reste plus à apprendre que les formes différentes par lesquelles la langue étrangère exprime des organes et des rapports qui lui sont bien connus.

Ainsi, pour lui donner ce nouvel enseignement, il suffira de parcourir de nouveau le cours de grammaire organique en l'appliquant à de nouvelles formes, et en prenant sans cesse pour terme de comparaison celles de sa langue maternelle.

La connaissance précise des fonctions organiques dont se compose tout langage donne une singulière facilité pour énoncer clairement les règles qui embarrassent le plus les commençants dans l'étude des langues; nous en donnerons quelques exemples tirés de l'allemand :

En allemand, l'adjectif ne s'accorde pas toujours avec le nom auquel il se rapporte, et c'est là pour les étrangers une difficulté qu'ils ont grand'peine à surmonter; mais à celui qui connaît la grammaire organique, il suffira de dire : *L'adjectif s'accorde lorsqu'il est déterminatif, il ne s'accorde pas lorsqu'il est prédicat.*

Dans la même langue, il est des cas où l'inversion de la pro-

position principale est nécessaire, c'est-à-dire où il faut en placer le prédicat avant le sujet ; et c'est encore là une cause de grand embarras pour les commençants. Mais toute difficulté s'évanouira pour eux quand ils sauront que : *l'inversion a lieu lorsque la proposition commence par un circonstanciel.*

L'étude des langues anciennes a, pour l'intelligence du monde moderne et pour le développement de l'esprit en général, des avantages que rien ne saurait remplacer. Cette vérité a été établie de nos jours avec une force et une éloquence qui nous dispensent de chercher à la démontrer. Elle n'aurait jamais été méconnue s'il n'existait pas un grand nombre d'hommes qui ont consacré plusieurs années de leur enfance à apprendre ces langues, et qui cependant n'en ont retiré que bien peu de fruit. La cause la plus générale de cet insuccès si fréquent, c'est l'usage de faire commencer cette étude à de jeunes enfants qui n'ont pu recevoir encore l'enseignement nécessaire pour les y préparer.

En effet, les langues mortes ne peuvent point s'apprendre par l'usage ; il faut que, dès le début, elles soient l'objet d'une étude raisonnée, fondée sur la grammaire. C'est pourquoi cet enseignement n'amène des succès réels, des succès à la fois prompts et solides, que lorsqu'il s'adresse à des élèves qui connaissent déjà l'organisme de leur langue maternelle.

Les langues mortes, d'ailleurs, ne s'appliquent réellement qu'aux idées des peuples qui les ont parlées, et nullement aux circonstances ordinaires de la vie actuelle. Aussi ne peut-on faire concourir à leur enseignement, comme on le fait pour les langues vivantes, ni des exercices de langage parlé, ni des livres élémentaires dont le sujet soit pris dans la sphère ordinaire de l'activité intellectuelle des enfants.

Ce n'est donc que dans les auteurs de l'antiquité qu'on peut aborder l'étude expérimentale des langues mortes. Mais ici les faits et les idées sont trop étrangers à la vie réelle des enfants pour que ceux-ci, sans y être préparés, puissent facilement les comprendre et y trouver un intérêt qui soutienne leurs efforts.

Cette préparation, nécessaire pour épargner à la plupart des élèves le dégoût, le découragement, et à tous une grande perte de temps, résultera pour les nôtres de l'ensemble des études élémentaires que nous avons exposées, et plus particulièrement de l'enseignement de l'histoire (chapitre XI) et de celui de la grammaire (chapitre XIII).

Pour enseigner une langue morte, nous ne ferons que reprendre notre cours de grammaire organique, en indiquant à chaque pas les formes particulières que revêtent dans cette langue les divers organes qui nous sont connus, et en comparant ces formes à celles de la langue maternelle de nos élèves. Ceux-ci ne seront pas obligés de commencer par apprendre par cœur des mots dont le sens ne peut leur être révélé que beaucoup plus tard, et alors seulement que la lecture prolongée des auteurs est peu à peu venue leur en donner l'intelligence. C'est ainsi qu'ils distingueront tout d'abord les différents cas par les rapports qu'ils expriment.

Les règles de syntaxe par lesquelles une langue morte diffère de la nôtre ne leur causeront non plus aucun embarras. Ainsi, par exemple, ils saisiront sans peine l'ablatif absolu du latin, qui n'est qu'une proposition circonstancielle raccourcie, soit de temps, soit de causalité; de même ils ne seront point surpris de voir la proposition objet, que le français lie à la principale par la conjonction *que*, exprimée en latin par une proposition raccourcie dans laquelle le sujet est devenu un accusatif et le prédicat un infinitif.

Mais il ne suffit pas que l'élève ait bien compris toutes ces formes nouvelles de langage, il faut encore qu'il se les soit appropriées de manière à ne plus les oublier. Il est donc nécessaire que le cours théorique soit accompagné d'exercices nombreux et variés, afin qu'il soit une préparation suffisante à la lecture des auteurs anciens.

Si la grammaire organique, appliquée à l'enseignement des langues mortes, y apporte ainsi à la fois une vive clarté et une grande économie de temps, elle y réalise des avantages plus

importants encore : en affranchissant l'élève de cette étude aride de la forme séparée du fond, qui ne peut être comparée qu'à celle des lambeaux d'un cadavre ; en lui présentant la langue non plus comme un mécanisme arbitraire et souvent bizarre, mais comme un organisme vivant qui représente celui de la pensée, elle lui permet de s'élever promptement jusqu'au génie de la langue qu'il étudie, d'en sentir les beautés, de comprendre enfin les belles-lettres à ce point de vue esthétique et moral, qui ennoblit la pensée et le sentiment et qui fait jaillir pour l'homme une source de vives et pures jouissances.

Ces considérations nous amènent à l'enseignement de la littérature proprement dite. On a pu voir par ce qui précède que, pour nos élèves, l'étude de la langue d'un peuple sera en même temps celle de sa littérature, et cette étude serait complète si le temps des leçons pouvait suffire à parcourir tous les auteurs. Malheureusement il n'en est point ainsi ; non-seulement nos élèves ne sont appelés à étudier que quelques-uns des écrivains d'une nation, mais encore ils ne peuvent lire avec fruit que quelques portions des œuvres des auteurs qu'on a choisis pour eux. C'est pourquoi il faut encore qu'un cours spécial vienne coordonner et compléter les connaissances littéraires qu'ils ont puisées dans l'étude de la langue.

Ainsi facilité et abrégé, grâce aux fruits des études précédentes, notre cours de littérature sera essentiellement historique. L'ordre chronologique offre des avantages trop importants pour qu'on puisse les sacrifier au désir de grouper ensemble les compositions qui appartiennent à un même genre littéraire ; car c'est la succession des auteurs qui souvent explique le mieux l'œuvre de chacun d'eux.

Le développement littéraire d'un peuple est d'ailleurs intimement lié à sa vie même ; il constitue l'un des éléments les plus importants de son histoire ; il ne peut en être absolument séparé, ni dans les études du philosophe, ni dans l'instruction donnée à la jeunesse.

Notre cours d'histoire pour l'adolescence, qui ne sera que la suite et le complément de l'enseignement élémentaire exposé au chapitre XI, comprendra tous les éléments de cet organisme social, résultat merveilleux du concours de tous les organismes individuels, réunis et combinés par l'instinct de sociabilité que l'homme a reçu de son Créateur.

C'est surtout à l'étude des mathématiques que les élèves qui ont suivi nos exercices élémentaires apporteront une singulière facilité, car l'intuition des nombres, le calcul de tête et l'intuition des formes les ont familiarisés avec les éléments premiers des sciences exactes.

Ainsi l'arithmétique n'aura guère à leur faire connaître que la numération et les quatre règles appliquées aux nombres entiers et fractionnaires décimaux. Les fractions ordinaires, les proportions et tous les problèmes de l'arithmétique leur sont déjà connus; ils trouveront dans les chiffres un moyen de soulager leur mémoire et d'exécuter plus facilement tous les calculs qu'ils sont déjà habitués à effectuer de tête.

L'algèbre leur rendra un plus grand service encore; ils recevront avec bonheur des notations qui leur permettent de formuler toutes les combinaisons qui les ont si souvent occupés dans leurs exercices de calcul; ils ne verront dans l'équation qu'un moyen commode d'écrire les données d'un problème, tandis que jusqu'alors ils avaient dû les conserver dans leur tête. Ils apprécieront surtout cet avantage spécial, que leur donnent les signes algébriques, de pouvoir traiter toute question indépendamment des valeurs des données, de manière à parvenir à une formule générale qui renferme en elle-même la solution de tous les cas particuliers.

Après avoir reconnu l'utilité de l'algèbre pour traiter tous les problèmes du premier degré à une ou à plusieurs inconnues, problèmes qu'ils savent déjà résoudre par le calcul de tête, nos élèves verront cette nouvelle étude leur ouvrir de nouveaux horizons. Les équations du second degré, la discussion des solutions négatives, infinies, indéterminées ou imagi-

naires, la théorie des logarithmes, les mettront en état d'aborder quelques nouvelles branches des mathématiques, dont les applications peuvent déjà leur être utiles et les intéresser. Quant à la formule du binome et à la théorie générale des équations, il vaudra mieux les réserver pour un second cours, ainsi que les autres parties de l'algèbre, dont ils ne sauraient encore comprendre l'utilité.

La géométrie n'est point une nouvelle connaissance à faire pour nos élèves ; ils l'ont abordée dans les exercices décrits au chapitre VIII, et ils sont habitués à en trouver eux-mêmes les démonstrations ; il n'est cependant point nécessaire qu'ils poursuivent invariablement et jusqu'à la fin du cours un mode de procéder qui ne saurait toujours se concilier avec la marche plus rapide à laquelle les appellent désormais leur âge et leur développement intellectuel; l'instituteur aura donc soin de les aider dans leurs recherches et de leur donner lui-même les démonstrations qui pourraient les arrêter trop longtemps. Cette déviation de la méthode heuristique est d'ailleurs inévitable lorsqu'on veut que les élèves suivent les traités de géométrie en usage dans nos colléges, soit parce que la gradation n'y est point assez observée, soit parce qu'un rigorisme exagéré, que nous croyons fort mal entendu, a forcé les auteurs à donner des démonstrations qui sont des espèces de tours de force, plutôt qu'une déduction naturelle de ce qui précède[1].

La loi de l'organisme nous a appris que, dans le développement progressif de l'esprit humain, l'application ne doit point être séparée de la théorie ; et c'est là, pour l'enseignement des mathématiques surtout, une condition essentielle de succès. En effet, rien ne donne plus d'intérêt à l'étude de l'algèbre et de la géométrie que de voir le secours que ces deux sciences prêtent aux arts utiles et à d'autres branches des mathématiques plus immédiatement applicables aux besoins de la vie. Aussi ne doit-on point attendre la fin des cours d'algèbre et de géométrie

[1] Voyez, par exemple, la théorie des parallèles, dans Legendre, 14e édit.

pour en montrer l'utilité aux élèves et pour les initier à d'autres sciences dont l'accès leur est désormais ouvert, grâce aux connaissances qu'ils viennent d'acquérir. Par là, on leur donnera un nouveau courage, un intérêt plus vif pour leurs études, une idée plus juste des mathématiques en général, du secours que leurs diverses parties se prêtent mutuellement, et des applications usuelles dont elles sont susceptibles.

Ainsi, dès qu'on aura achevé l'algèbre des deux premiers degrés, les logarithmes et la géométrie à deux dimensions, on commencera la trigonométrie; puis quand les élèves connaîtront la résolution des triangles, on les familiarisera avec l'usage des instruments d'arpentage en les faisant opérer sur le terrain. En même temps on leur donnera une première idée de la géométrie analytique et de la statique, bien que, pour entreprendre des cours complets sur ces deux branches d'étude, il convienne d'attendre que celui de géométrie soit terminé. Enfin viendra la géométrie descriptive, qui n'offrira pas de difficulté à nos élèves, parce que ceux-ci y ont été préparés par les exercices de l'intuition des formes, tels que nous les avons décrits au chapitre VIII; aussi les verra-t-on faire de rapides progrès dans cette belle science, et s'approprier bientôt ses importantes applications.

L'enseignement des sciences naturelles, pour nos élèves sortis de l'enfance, sera la suite et le complément de celui que nous avons exposé au chapitre IX; mais quant à sa forme il en sera en quelque sorte le contre-pied. Ainsi, il faut sans doute compléter les faits recueillis, mais il faut surtout les comparer et les classer; il faut suppléer à l'insuffisance des observations de l'enfant par les résultats de l'observation de tous les hommes, mais il faut aussi résumer dans des formules générales toutes ces observations particulières.

Le cours scientifique d'histoire naturelle aura donc pour but essentiel de mettre de l'ordre dans les connaissances de notre élève, en lui faisant comprendre les vrais rapports qui les unissent, en lui fournissant une sorte de canevas dans lequel

chaque nouvelle notion acquise viendra prendre la place qui lui appartient.

Le cours scientifique de physique ne sera guère qu'une application des mathématiques aux faits et aux lois que nous fournit l'observation des forces de la nature.

Le cours scientifique de chimie, enfin, sera une exposition complète des effets et des lois de cette force mystérieuse qu'on nomme affinité, par laquelle un petit nombre de corps simples s'unissent de mille manières, quittent souvent une combinaison pour une autre, et donnent ainsi naissance à l'infinie variété des corps que nous connaissons.

Grâce à l'enseignement élémentaire qui leur a été donné sur les sciences naturelles, nos élèves sont bien préparés à jouir de ces différents cours et à en profiter. Ils comprendront de même avec facilité toutes ces applications industrielles de la science, qui de nos jours ont enfanté tant de merveilles ; et ils seront en état de parcourir avec succès les diverses carrières qu'elles ouvrent à leur activité.

Mais quand ils verront la production de la richesse s'accroître dans une progression si rapide, ils auront besoin de connaître les lois qui la régissent, ils devront étudier l'économie politique.

Toute matière utilisable est tirée du sein de la terre, soit par les efforts du mineur, soit par la force assimilatrice du végétal et de l'animal, force qui agit librement dans la nature sauvage, mais que l'art du laboureur sait diriger. Le travail social qui recueille cette matière, qui la prépare, qui la transforme, qui la transporte, et qui l'offre au consommateur dans l'endroit, dans le moment, dans la quantité et dans les conditions nécessaires pour qu'il en fasse usage ; ce travail, disons-nous, suppose une admirable combinaison de vues et d'efforts, dans laquelle on reconnaît cet organisme qui régit l'esprit humain, que celui-ci donne à chacune de ses œuvres, et qui appartient au corps social comme à chaque individu. Considérée à ce point de vue, la science économique gagnera en intérêt comme

en vérité; elle ne tardera pas à conquérir la popularité qui lui manque encore, et à faire disparaître ces déplorables préjugés qui trop souvent jusqu'ici ont paru résister même à l'évidence.

La connaissance de l'économie politique est peut-être aujourd'hui celle qu'il importe le plus de répandre dans toutes les classes de la société; elle peut seule préserver les masses de l'erreur de ces théories séduisantes, qu'on leur présente comme un remède à leurs maux, et par lesquelles on cherche à les entraîner dans une voie désastreuse pour elles comme pour tout le corps social.

Mais pour populariser l'économie politique, il faut l'enseigner dans des écoles primaires ou secondaires, à des jeunes gens de quatorze ou quinze ans et d'une instruction très restreinte; c'est dire assez qu'il faut l'exposer sous une forme bien différente de celle qu'on lui a donnée jusqu'ici dans les livres et dans les cours publics.

Cette science est née du besoin de jeter quelque lumière sur l'immense complication des faits économiques de l'état social dans l'Europe moderne; c'est cet état social qu'on a abordé de front pour l'étudier; c'est cette complication qui a fait la difficulté de cette étude.

Pour la rendre plus claire et plus facile, il faut commencer par en simplifier les données; il faut par la pensée remonter à l'origine de la production et de la distribution de la richesse, c'est-à-dire au germe de l'organisme économique, à ce moment où quelques organes principaux fonctionnaient seuls encore avec une simplicité qui a disparu graduellement, au fur et à mesure que des organes nouveaux et secondaires sont venus joindre leur action à celle des premiers; il faut supposer des peuplades primitives ne produisant encore que pour les besoins de chaque jour, et voir comment ont dû naître et se développer peu à peu parmi elles, l'épargne, le capital, l'échange, la monnaie, l'impôt, le crédit, etc.

La marche que nous proposons est rationnelle, car elle con-

siste à suivre l'ordre naturel du développement organique de la société; elle est propre à présenter les principes de l'économie politique avec une évidence irrésistible, même pour les esprits les moins cultivés; en sorte que ceux-ci ne soient plus exposés à les méconnaître, même au milieu des complications du monde économique actuel. C'est pourquoi elle nous paraît nécessaire à tout enseignement qui se proposerait de populariser cette science.

Cet enseignement, donné pendant les dernières années de l'enfance, peut, s'il est bien dirigé, procurer aux familles un important avantage, en éclairant les jeunes gens sur les raisons qui doivent les décider dans le choix d'un état.

Dans l'ordre naturel des choses, le fils doit suivre la profession de son père, car c'est la seule à laquelle il puisse être préparé dès l'enfance, la seule pour laquelle il trouve à côté de lui toutes les facilités, tous les conseils, tout l'appui qui peuvent assurer le succès. Mais aujourd'hui, les rapides progrès de l'industrie, la transformation des conditions sociales, et par-dessus tout les désirs d'une ambition effrénée, s'unissent pour pousser la jeunesse dans des voies nouvelles, et pour faire la règle ordinaire de ce qui ne devrait être que l'exception.

Aussi quel embarras, quelles difficultés, quelles inquiétudes pour les parents, quand vient le moment où la carrière de leur enfant doit se décider, quand celui-ci ne montre aucune vocation bien prononcée, quand entraîné par des motifs frivoles, par des exemples exceptionnels, ou par d'aveugles préjugés, il veut se lancer dans une voie dont il ne peut prévoir les dangers!

Si du moins il connaissait les diverses professions qui lui sont ouvertes, l'avenir probable qui les attend dans le pays qu'il habite, leurs rapports avec sa position, avec ses besoins, avec ses goûts, avec ses aptitudes! alors il ne serait plus exposé à choisir au hasard.

Eh bien, c'est cette connaissance que nous voudrions lui donner d'avance en la rattachant à un cours élémentaire d'é-

conomie politique. Nous croyons qu'un pareil enseignement exciterait un vif intérêt chez les jeunes gens, leur épargnerait bien des fausses routes, et contribuerait ainsi puissamment au bonheur des familles et à celui de la société.

La philosophie enfin sera le couronnement de notre édifice, et par philosophie, nous entendons essentiellement ici l'étude de l'esprit humain. Le cours de grammaire, dont nous avons donné l'esquisse, était déjà une introduction à la logique et à la psychologie; cette nouvelle étude ne sera donc point tout à fait étrangère à nos élèves, et ne leur présentera pas de difficulté.

Quant aux parties de la philosophie qui touchent à la morale et à la religion, nous croyons qu'on ne peut bien les étudier qu'avec le secours de nos livres saints.

Les efforts par lesquels l'esprit de l'homme a cherché à les construire *à priori*, ont suffisamment montré son impuissance à cet égard; cependant ils ne sont point restés inutiles : les travaux des philosophes nous laissent de magnifiques exemples de ce que peut le génie de la réflexion, de l'abstraction, de la généralisation et de la dialectique; puis il est quelque chose de leurs idées qui s'est infiltré dans les sciences et même dans la vie commune, qui s'est en quelque sorte popularisé, de manière à exercer une certaine influence sur la pensée de tous les hommes. Aussi nos élèves ne doivent-ils point les ignorer. Un cours d'histoire de la philosophie complétera donc les premières notions que leurs leçons d'histoire leur avaient fournies à ce sujet.

Mais la vérité que nous possédons sur nos devoirs et sur nos intérêts suprêmes, nous devons la transmettre à nos élèves dans toute sa lumière, dans toute sa grandeur, dans toute sa beauté : nous leur devons un cours de philosophie chrétienne.

La Bible entière, dès la Genèse aux derniers écrits des apôtres, renferme le développement progressif et organique de la vraie philosophie morale et religieuse. Dans quel ouvrage de l'homme trouverait-on une connaissance si profonde du

cœur humain, des idées et des images si sublimes, et surtout cette révélation complète des rapports de l'homme avec son Dieu, qui est le plus grand besoin de nos âmes, et que le génie des philosophes ne saurait nous donner?

Ce livre divin, expliqué à un point de vue en même temps chrétien, philosophique, historique et esthétique, par un professeur digne d'une si belle tâche, pourrait faire le sujet d'un des cours les plus beaux, les plus attrayants et les plus utiles de notre enseignement supérieur. Les jeunes gens, avant d'entrer dans la vie active, y retremperaient le souvenir des naïves prières dont la tendresse maternelle avait muni leur première enfance; en même temps ils y apprendraient à considérer d'une manière large, élevée et sérieuse, les plus grandes, les plus importantes questions qui puissent occuper l'esprit de l'homme[1].

Parvenu au terme de ce que nous avions à dire sur un enseignement conforme aux lois de l'organisme, nous devons rappeler en peu de mots les points essentiels par lesquels il se distingue de tout autre, de manière à laisser toute liberté, tout pouvoir, tout succès, à l'éducation physique et à l'éducation morale, qu'il nous reste à traiter dans les livres suivants.

Et d'abord, grâce à l'ordre naturel que nous avons rétabli dans les objets d'étude, et à une méthode qui met constamment en œuvre les facultés des élèves, nous avons réussi à restreindre beaucoup le temps consacré à leur travail intellectuel, sans toutefois sacrifier rien de la variété et de la solidité de leur instruction. C'est ainsi qu'en établissant, au chapitre III, nos tableaux de l'emploi du temps, nous avons montré que trois heures par jour suffisent aux études de la première enfance, et que ce temps, en augmentant avec l'âge, n'arrive qu'au maximum de sept heures par jour pour les élèves qui

[1] Dans le vœu que nous venons d'exprimer, nous n'avons été que le faible écho de deux écrivains éminents : voyez Cousin, *De l'Instruction secondaire dans le royaume de Prusse*, p. 144, et Saint-Marc-Girardin, *De l'Instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne*, Ire partie, p. 16.

touchent à l'adolescence. Il résulte de là que plusieurs heures restent chaque jour disponibles pour les exercices corporels. On voudra bien s'en souvenir en lisant le livre suivant, qui est consacré à l'éducation physique.

Ce même ordre et cette même méthode ont eu d'autres effets plus importants encore. Le travail intellectuel auquel nos élèves ont été appelés a toujours été une application des forces actuelles de leurs facultés, par conséquent une occasion pour eux de satisfaire leur désir naturel de connaître et d'agir; il ne leur a donc rien offert de rebutant ou de pénible. Leurs leçons ont pu leur paraître plus ou moins agréables, plus ou moins faciles, selon leur aptitude et leurs goûts particuliers; mais jamais elles n'ont ressemblé pour eux à des corvées.

Il est résulté de là que, pour se livrer au travail, ils n'ont pas eu besoin de motifs étrangers à l'intérêt que l'étude même leur inspirait. Ainsi jamais nous n'avons dû exciter leur amour-propre par l'attrait des distinctions, ni leur ambition par la perspective des récompenses, ni leur pusillanimité par la crainte des châtiments. L'égoïsme, sous ces diverses formes, existait sans doute dans leur cœur; mais du moins nous ne nous sommes pas fait son complice; et nos efforts pour l'instruction de nos élèves ont laissé le champ entièrement libre à l'éducation morale, qui a pour mission de développer en eux l'humilité, le désintéressement, la patience et les autres vertus chrétiennes.

En appliquant les lois de l'organisme à l'éducation intellectuelle, nous avons donc aussi réalisé une importante condition de succès pour l'application que nous devons faire de ces mêmes lois à l'éducation morale, qui sera traitée dans le livre IV.

LIVRE III

ÉDUCATION PHYSIQUE

I

DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN GÉNÉRAL

Nous avons commencé par l'éducation intellectuelle, bien que nous la considérions comme la partie la moins importante des devoirs des parents envers les enfants que Dieu leur a donnés. Mais nous avons voulu pour ainsi dire régler tout d'abor nos comptes avec elle, en lui faisant sa part légitime dans les soins de l'éducateur et dans le temps de l'élève, afin de pouvoir ensuite exposer librement tout ce qu'exigent l'éducation physique et l'éducation morale, sans que le lecteur fût porté à rejeter nos conseils par la seule crainte que leur réalisation soit incompatible avec les besoins de l'instruction.

La force, l'adresse, la santé surtout, sont des biens dont le prix est reconnu de tout le monde; mais on ne croit point assez au pouvoir de l'éducation pour nous les procurer. C'est pourquoi le plus souvent on ne met en œuvre des moyens suivis et réguliers de favoriser le développement du corps d'un enfant que lorsqu'on aperçoit que ce développement est en souffrance. Alors on rencontre des difficultés qui tiennent à l'état maladif de certains organes, et l'on ne réussit pas toujours à guérir un

mal que peut-être il eût été facile de prévenir. Il importe donc d'adopter, dès la naissance de l'enfant, un plan d'éducation physique qui favorise en toute chose le développement naturel et complet auquel son corps est destiné.

L'existence de l'organisme ne pouvait être méconnue dans l'ordre physique comme elle l'a été dans l'ordre intellectuel et dans l'ordre moral. C'est pourquoi l'éducation du corps de l'enfant est restée en général assez conforme aux lois organiques de son développement; c'est pourquoi aussi la partie de notre tâche que nous abordons maintenant n'occupera qu'une petite place dans notre ouvrage.

En effet, nous n'avons point à écrire un traité ni sur l'hygiène, ni sur la gymnastique; mais seulement à signaler ce qui manque à l'éducation généralement en usage pour être une application fidèle des lois de l'organisme, et pour faire acquérir au corps de l'enfant tout le développement, toute la force, toute l'adresse, toute la santé que nous désirons pour lui.

Dans la première partie de cet ouvrage, nous avons vu comment le corps de l'homme, si impuissant à sa naissance, acquiert peu à peu la force et l'adresse qui doivent être son partage; nous avons reconnu comme un admirable bienfait du Créateur cet instinct naturel qui porte le petit enfant à donner spontanément à ses organes physiques l'exercice auquel ils devront leur puissance. Si donc l'enfant restait toujours libre dans son activité, si rien ne venait contrarier ses goûts naturels, si surtout après avoir acquis des forces dans ses jeux, il était obligé d'en faire usage pour les besoins de la vie, alors il n'y aurait qu'à laisser agir la nature, et l'on n'aurait point à craindre pour lui un développement incomplet de ses pouvoirs physiques. Mais dans notre état de civilisation, il n'en est point ainsi, surtout chez les classes aisées, dans la vie desquelles l'œuvre de l'intelligence occupe plus de place que le travail du corps.

Le devoir des parents est sans doute de laisser à l'activité corporelle de leurs enfants toute la liberté possible, et nous aurons plus d'une fois l'occasion de le leur rappeler. Mais enfin

d'autres exigences viendront empêcher que cette liberté soit complète et qu'elle déploie tous ses effets naturels; c'est pourquoi l'éducation est obligée d'y suppléer.

L'éducation ne peut contribuer au développement physique de l'enfant que par un ensemble de moyens parfaitement conformes à la loi même de ce développement, loi que nous avons formulée comme suit :

1. Le corps ne s'approprie que ce qui lui a été assimilé par le travail de ses organes.

2. L'organe s'accroît et se fortifie par l'exercice et en raison de son activité, tandis qu'il diminue et s'affaiblit dans l'inaction.

3. L'action d'un organe contribue plus ou moins au progrès des autres organes, à la formation d'organes nouveaux, et au développement du corps entier.

4. Tout progrès accompli devient cause et moyen d'un progrès nouveau.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut, ni lacune.

6. Le développement des organes n'a pas de temps d'arrêt absolu; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Telle est cette loi de l'organisme, à laquelle l'éducation doit rester fidèle sous peine de manquer son but. C'est en l'ayant constamment sous les yeux que nous pourrons juger les pratiques ordinaires des parents et des instituteurs, les rectifier et les compléter.

Le développement physique de l'homme comprend quatre parties distinctes : le développement de sa force de résistance contre les agents extérieurs qui tendent à altérer son bien-être et sa vitalité, le développement de la vie végétative due aux organes de la nutrition, le développement du pouvoir des sens, le développement du pouvoir musculaire. Nous diviserons de

même l'éducation physique et nous traiterons successivement : des moyens d'augmenter la force de résistance, de l'éducation du système nutritif, de l'éducation des sens, et de l'éducation du système musculaire.

II

DES MOYENS D'AUGMENTER LA FORCE DE RÉSISTANCE

Quelle frêle créature que cet enfant nouveau-né ! il ne supporterait pas le moindre choc, il ne résisterait pas aux intempéries de l'air, l'abandon lui serait mortel. Eh bien ! que les années s'écoulent heureusement pour lui, et il deviendra l'homme robuste dont la santé défie tant de fatigues, d'accidents et de privations. Comment s'est opéré un pareil changement ? Est-ce par l'âge seulement, et se serait-il réalisé, si l'enfant était toujours resté enveloppé dans ses langes ? Non, assurément.

Ce corps délicat a subi le contact, le frottement, le choc même des corps étrangers, il a éprouvé diverses variations de température ; il a supporté chacune de ces épreuves en exerçant sa force de résistance, et par chacun de ces exercices cette force s'est augmentée de manière à pouvoir surmonter de nouvelles épreuves de plus en plus énergiques. Cet accroissement que l'exercice donne à la force de résistance n'est autre chose que ce qu'on nomme l'habitude : on dira que l'enfant s'est habitué au froid et aux autres impressions plus ou moins pénibles que son corps pouvait recevoir de tout ce qui l'entoure.

Cette faculté de s'habituer à diverses causes de souffrance

et de maladie, de manière à n'en plus éprouver les fâcheux effets, est une précieuse dispensation de la Providence; elle seule a pu faire triompher l'homme dans cette lutte constante contre les forces de la nature, qui est la condition de sa vie lorsqu'il est encore privé des conquêtes de la civilisation, et à laquelle tant de travailleurs sont astreints de nos jours encore et dans tous les pays.

La nécessité de cette lutte, quelque triste qu'elle puisse être sous divers rapports, n'en est pas moins éminemment favorable au développement de la force de résistance; aussi est-ce particulièrement chez les classes de la société qui en sont affranchies qu'il est besoin d'y suppléer par des moyens éducatifs propres à endurcir le corps.

Cette vérité est reconnue depuis longtemps. Rousseau l'a proclamée dans son *Emile*, et elle lui a inspiré quelques-unes de ses pages les plus éloquentes. Mais Rousseau, dominé par l'idée qu'il se fait de cet état primitif de l'homme, où tout était bien, et que la civilisation n'a fait que gâter, a érigé en système pour l'éducation physique de l'enfance l'imitation de cette vie naturelle et primitive qui est son idéal. Or, si parmi les conseils de Rousseau il en est d'excellents, il en est aussi qu'on ne pourrait suivre sans danger pour la santé des enfants. Les mères l'ont bien vite senti, et la tendresse maternelle s'est montrée plus forte que l'éloquence du philosophe.

Au premier abord, le système de Rousseau paraît conforme aux principes que nous avons établis; d'où vient donc le péril qui s'attache à son application complète? De ce que Rousseau oublie que la naissance d'un enfant n'est pas le point de départ de son développement physique[1], que sa vie utérine a pu le doter

[1] « Die Neuheit des Lebens, bey dem erstgebornen Kinde, ist nichts anders als das Erwachen des jetzt vollendeten Thieres das Mensch werden will und Mensch werden soll. » (PESTALOZZI).

« La nouveauté de la vie, pour l'enfant qui vient de naître, n'est pas autre chose que le réveil de l'animal maintenant achevé qui veut et qui doit devenir homme. » (*Traduction littérale.*)

d'une constitution plus ou moins bonne, que souvent son corps participe à un affaiblissement de famille ou de race, et qu'ainsi les hommes en venant au monde ne possèdent pas tous une égale force de résistance.

L'enfant naît avec un corps tout organisé, mais souvent aussi avec une faiblesse exceptionnelle qui est due soit à un affaiblissement de race, soit aux circonstances accidentelles qui ont entravé son développement dans le sein de sa mère. Il apporte avec lui un tempérament déjà plus ou moins formé, que l'éducation doit accepter tel qu'il est, et qu'elle doit étudier pour connaître la force de résistance dont elle peut disposer, c'est-à-dire le point de départ de l'œuvre qu'elle est appelée à accomplir.

Les parents mettront donc leur premier soin à s'assurer du degré de force de leur enfant ; ils y parviendront par une suite d'épreuves prudemment graduées, mais qui n'auront rien de forcé ni d'arbitraire, et que le cours naturel des choses leur indiquera ; ensuite ils chercheront constamment à exercer toute la force de résistance qu'ils lui auront reconnue, sans cependant risquer d'en dépasser la limite.

C'est là sans doute une marche que le bon sens et l'expérience ont déjà fait adopter dans bien des familles. Mais combien n'en est-il pas où l'on se fait d'avance une règle qui n'est fondée que sur la mode ou sur la crainte de quelque danger particulier, et qui ne tient aucun compte des circonstances locales et des dispositions de l'enfant qu'on veut élever ? Combien de fois n'érige-t-on pas en système certaines pratiques, uniquement parce qu'on les a vues réussir dans telle famille ou dans tel pays ?

Cet esprit de système a quelquefois pour effet d'exposer les enfants à des influences fâcheuses qui surpassent leurs forces et qui altèrent leur santé ; mais bien plus souvent il s'attache à leur épargner toutes les occasions d'exercer leur force de résistance, et il les laisse aller faibles et désarmés au-devant de la vie qui les attend et qui leur présentera certainement des dan-

gers plus redoutables que ceux dont on a réussi à les préserver pendant leurs premières années.

Si donc nous devons prémunir les parents contre le premier de ces écueils, nous devons également insister pour qu'ils se tiennent en garde contre le second. Qu'ils examinent bien la force de résistance de ces organisations encore si frêles qu'ils veulent fortifier; qu'ils procèdent à chaque épreuve avec prudence, avec tous les soins qui peuvent l'empêcher de nuire. Mais aussi qu'ils laissent soutenir à leurs enfants, contre les influences extérieures de l'ordre physique, cette lutte à laquelle Dieu nous appelle tous comme à une condition nécessaire de force et de succès pour notre vie terrestre; qu'ils les habituent à supporter la chaleur, le froid, l'humidité, toutes les intempéries des saisons. Ainsi ils leur donneront plus de liberté, plus d'expérience des choses, plus d'occasions de se rendre utiles, plus de santé, plus de bonheur.

Notre plan ne nous permet pas d'entrer dans tous les détails du sujet qui nous occupe; il est cependant un point sur lequel nous devons appeler l'attention de nos lecteurs.

Le froid est, pour toutes les personnes qui n'ont point l'habitude de le supporter, une des causes les plus fréquentes de souffrance et de maladie; et ce n'est point tant un certain froid absolu qui est pénible et dangereux, qu'un froid relatif à la température à laquelle le corps vient d'être habitué; c'est pourquoi l'on prend froid dans les pays chauds comme dans les autres. Il est donc fort important d'avoir les moyens d'accoutumer les enfants à cet abaissement de température, sans compromettre leur santé.

Lorsque notre corps a été exposé pour peu de temps à un froid vif, il s'opère ensuite une réaction dans notre organisme: la circulation s'accélère, rougit la peau, et nous donne plus de chaleur que nous n'en avions avant l'épreuve. Cette réaction est un bienfait de la nature, car elle empêche tout effet fâcheux du froid sur nos organes. Chaque fois que le froid est suivi d'une réaction, non-seulement il est sans danger, mais encore

il fortifie notre peau et la rend moins sensible à l'abaissement de la température[1].

C'est sur cette propriété de notre organisme physique qu'est fondé l'emploi de l'eau froide comme moyen de guérir diverses maladies. L'abus qu'on en fait dans quelques établissements où une nombreuse clientèle est poussée par un engouement quelquefois peu justifié, ne doit pas nous faire méconnaître les services qu'il peut rendre.

L'éducation y trouvera un excellent moyen de fortifier le corps des enfants, pourvu qu'en mettant en œuvre cette faculté de réaction, elle se garde bien de la fatiguer par des épreuves trop fréquentes ou trop prolongées. Les parents qui voudront mettre en pratique ce mode particulier d'exercer la force de résistance, feront bien de prendre d'abord les conseils d'un médecin. Lorsqu'ils préféreront un moyen moins énergique, ils pourront remplacer l'ablution par un simple changement de linge à froid.

—

III

DE L'ÉDUCATION DU SYSTÈME NUTRITIF

C'est par le sang que s'opère la nutrition, c'est pourquoi nous devons faire rentrer dans le système nutritif toutes les

[1] Ce n'est point dans l'ordre physique seulement que l'organisme nous présente cette faculté de réaction : de même que le corps réagit contre le froid, de même l'intelligence réagit contre l'erreur et l'âme contre le chagrin. La réaction, considérée comme phénomène psychologique et comme phénomène moral, joue un rôle important dans la vie des peuples et dans celle des individus.

fonctions à l'aide desquelles le sang acquiert les propriétés qui lui sont nécessaires; telles sont la digestion, les déjections, la respiration. Examinons ce que doit faire l'éducation pour favoriser le développement et la puissance des organes chargés de ces diverses fonctions.

Et d'abord, en vertu de la solidarité qui unit les différentes parties de l'organisme, les organes de la nutrition se fortifient par l'exercice qui est donné au corps entier, ils participent au développement des organes locomoteurs. Ainsi, tout ce que dans un autre chapitre nous aurons à conseiller pour l'éducation du système musculaire, profitera à celle du système nutritif. Nous pouvons donc ici nous borner à rechercher les moyens plus directs de favoriser le développement des organes qui nous occupent.

L'alimentation se présente en première ligne : le choix des aliments, leur quantité, l'espacement des repas, sont autant de points importants pour l'hygiène de l'enfance; mais nous nous garderons d'imiter les auteurs qui ont donné à cet égard des prescriptions détaillées. Nos conseils devraient varier selon les tempéraments, selon les ressources locales, selon les positions de fortune, etc., et le plan de cet ouvrage ne comporte pas de pareils développements; nous devons donc nous borner à poser les règles générales qui résultent des lois de l'organisme.

C'est par l'exercice que tout organe se fortifie; il importe donc que les organes qui concourent à la nutrition aient un exercice régulier et suffisant.

Ainsi les dents, dès qu'elles ont paru, doivent être mises en œuvre par une nourriture solide, qui exige d'elles un véritable travail; l'instinct naturel du petit enfant lui fait porter à sa bouche toute espèce de corps durs : voilà une indication que les parents ne suivent point assez dans le choix de ses aliments. Laissez mordre vos enfants dans un morceau de pain dur, qu'ils en conservent l'habitude, et leurs dents seront fortes, saines et exemptes de tartre; voyez celles des campagnards, obligés à en faire constamment usage pour couper et broyer

une nourriture résistante et souvent coriace! Mais l'industrie de nos cuisiniers épargne à nos dents, aux incisives surtout, la plus grande partie du travail auquel elles étaient destinées; c'est là sans doute un vrai bienfait pour ceux qui n'ont plus que de mauvaises dents; mais c'est aussi une raison pour que ceux qui en ont encore de bonnes ne les conservent pas longtemps.

L'estomac aussi se fortifie par l'exercice; mais tout aliment ne l'exerce pas au même degré. Si, sans y être obligé par l'état maladif de votre enfant, vous lui défendez la nourriture qui n'est pas d'une facile digestion, vous empêchez ses organes de faire un apprentissage qui leur est nécessaire pour acquérir toute leur puissance, vous les forcez à rester faibles. Il est des parents qui, par une crainte exagérée que leurs enfants ne mangent trop, ne les laissent point manger assez; c'est encore empêcher leur estomac de prendre, dans l'exercice complet de ses facultés, l'accroissement de forces dont il aura besoin.

Il est vrai que l'excès d'exercice produit la fatigue, et que la nourriture ne doit être ni trop abondante, ni trop habituellement indigeste, sous peine d'affaiblir l'estomac au lieu de le fortifier. Mais ce danger n'est guère à craindre que pour les enfants d'une constitution délicate, ou pour ceux auxquels un régime forcé et la gourmandise ont déjà donné de mauvaises habitudes; à ceux-là seulement une alimentation bien réglée est nécessaire. Pour tous les autres, il vaut mieux essayer d'une entière liberté; ainsi se développera en eux l'instinct de ce qui leur convient, et ils sauront d'eux-mêmes renoncer aux aliments indigestes, et cesser de manger lorsque leur faim sera apaisée. Bien souvent ce n'est que la contrainte qu'on leur a imposée qui les rend intempérants et avides de mets malsains.

Dans la première enfance, les repas doivent être légers et fréquents; ce n'est que peu à peu qu'ils pourront devenir plus abondants et plus rares, selon l'habitude que l'estomac en prendra graduellement. Mais celui-ci, lorsqu'il est parvenu à toute sa croissance, se montre susceptible de s'accommoder,

avec le temps, aux coutumes les plus diverses. Nous ne remarquons pas qu'on se porte plus ou moins bien dans les pays où l'on fait quatre ou cinq repas, que dans ceux où l'on n'en fait que deux. A cet égard encore, nous devons nous abstenir de donner des conseils trop absolus; nous croyons cependant que le repas du matin, celui du milieu du jour et celui du soir suffisent pour des enfants qui ont atteint leur dixième année, et nous pensons que l'habitude de ces trois repas est aussi la meilleure à conserver pour le reste de la vie.

Si la régularité des heures de repas est désirable, c'est à la condition que l'homme n'en devienne pas l'esclave; car nul n'est assuré que des circonstances inévitables ne viendront pas quelque jour interrompre cette régularité. Ne craignez donc point que parfois l'heure du repas soit avancée ou retardée pour vos enfants, et ne repoussez point d'une manière absolue tout ce qui pourrait accidentellement apporter ce changement dans vos habitudes.

La régularité des déjections contribue beaucoup aux bonnes digestions, et par conséquent aux qualités nutritives du sang. Le meilleur moyen de l'obtenir pour les enfants, est de les accoutumer à une heure fixe de la journée. Si l'on choisit un moment qui ne gêne point leur activité, ils s'y soumettent sans peine, et bientôt leur organisme s'y accommode tellement, que pour eux le besoin se présente chaque jour à la même heure.

Locke, qui n'a pas craint de s'occuper beaucoup de ce sujet, parce qu'il en comprenait l'importance, recommande aux parents d'envoyer leurs enfants à la garde-robe chaque matin, après le déjeuner; ainsi l'on évite que le besoin ne survienne pendant leurs travaux ou leurs plaisirs, qu'il ne trouble leur activité, ou qu'il ne reste trop longtemps contenu aux dépens de leur santé. Nous croyons cependant que le moment choisi par Locke n'est pas le plus favorable. Diverses circonstances, entre autres les voyages ou la société, peuvent nous priver de notre liberté au moment où nous sortons de table; alors l'habitude que nous nous étions faite est rompue, et elle l'est rare-

ment sans inconvénient. Le moment où la journée est finie, où nous allons nous coucher, est certainement celui dont toujours nous pouvons le mieux disposer; c'est celui dont nous voudrions qu'on donnât l'habitude aux enfants.

Personne ne contestera l'importance qu'il y aurait à fortifier les organes de la respiration, organes dont la faiblesse se manifeste si souvent d'une manière alarmante quand le corps a achevé sa croissance, et brise tant d'existences pendant les années de la jeunesse. Mais on ne pense point, en général, qu'il y ait quelque chose à faire pour fortifier la poitrine des enfants; puis, quand le mal vient à se montrer, il est trop tard pour employer les moyens directs, parce qu'on ne peut plus sans danger donner à des organes déjà malades l'exercice qui aurait été la condition de leur développement. C'est donc pendant l'enfance proprement dite, pendant les années où les maladies de poitrine ne sont point encore à craindre, qu'il faut mettre tous ses soins à exercer, autant que possible, les organes respiratoires.

L'acte même de la respiration, indispensable à la vie, et que nous exécutons instinctivement sans aucune interruption, n'est point un exercice suffisant pour les poumons, dont il ne doit pas être la seule fonction, et que l'émission de la voix peut seule mettre en œuvre d'une manière complète. La vie en plein air est éminemment favorable au développement des organes de la voix; là il faut parler haut, souvent même crier pour être entendu; tandis que notre vie ordinairement enfermée dans une chambre, et nos habitudes de bienséance qui défendent d'élever la voix, ne laissent à nos poumons qu'un demi-exercice.

Le chant et le langage à haute voix sont des moyens directs, naturels et faciles de fortifier la poitrine des enfants.

Au chapitre VI du livre précédent, nous avons montré ce que doit être, pour le premier âge, l'enseignement du chant; et nous trouvons dans le sujet qui nous occupe maintenant un nouveau motif pour en signaler l'importance.

Quant aux exercices à haute voix, nous rappellerons à nos

lecteurs que ce moyen est mis en œuvre par la méthode d'enseignement simultané, que nous avons exposée au chapitre V du livre II, méthode qui s'applique à la plupart des objets d'étude de l'enfance, et qui joint ainsi, aux avantages que nous lui avons reconnus pour l'éducation intellectuelle, celui de donner un exercice habituel aux organes respiratoires.

Les moyens indirects de favoriser le développement de la poitrine ont aussi leur importance; tels sont les exercices des organes du mouvement, des bras surtout. Ils seront examinés dans le chapitre consacré à l'éducation du système musculaire.

—

IV

DE L'ÉDUCATION DES SENS

L'usage habituel que nous faisons de nos sens, la régularité avec laquelle, dans l'état de santé, ils nous rendent les services qui sont de leur ressort, nous les font souvent considérer comme des facultés naturelles dont la puissance ne peut pas être augmentée par l'éducation; ainsi nous oublions que dans notre enfance nous avons appris à voir, à entendre, à palper.

Cependant les énormes différences que les diverses conditions de la vie apportent dans la puissance de chacun de nos sens montrent assez que leur développement dépend de l'usage que nous en faisons. Et sans revenir sur les exemples frappants que nous en avons donné au livre Ier de la première partie de cet ouvrage, nous pouvons conclure que l'éducation ne doit point négliger l'exercice des sens comme moyen de leur faire acquérir une plus grande puissance.

Dieu, en créant l'homme, le doua de cinq sens également

nécessaires; mais les conquêtes de la civilisation firent perdre peu à peu au goût et à l'odorat leur caractère de nécessité, et le sauvage presque seul a conservé l'usage de ces deux sens par rapport aux besoins réels de la vie.

Pour l'homme civilisé, le goût et l'odorat ne sont en général que les instruments de jouissances que trop souvent l'habitude transforme en besoins. L'éducation ne doit donc point trop favoriser leur développement; et ce ne sera guère que dans l'étude des sciences naturelles et de leurs applications qu'elle trouvera l'occasion de les exercer utilement.

La vue, l'ouïe et le toucher jouent un rôle beaucoup plus important dans l'éducation et demandent à être examinés séparément.

Les premières impressions que reçoivent les yeux du nouveau-né ne sont point encore la vue ; car l'enfant ignore qu'elles accusent l'existence réelle des objets extérieurs, jusqu'à ce qu'en étendant au hasard ses petites mains, il ait rencontré et touché ce qui n'avait d'abord produit sur ses organes qu'une impression peu significative. Aussi n'est-ce qu'à l'âge de cinq ou six mois qu'on le voit étendre la main avec l'intention de toucher ce qu'il a aperçu.

Alors commence pour lui un apprentissage qui consiste à apprécier les divers effets de lumière et de perspective qui, sans qu'il s'en rende compte, le font juger des formes, des dimensions, des distances. Cet apprentissage est si rapide que, malgré la complication des données sur lesquelles il doit baser son jugement, avant qu'il ait accompli sa première année, il ne se trompe plus sur les distances des objets placés dans sa sphère d'activité[1].

[1] Madame Necker de Saussure, *Education progressive*, t. Ier.

Nous ne pouvons résister au plaisir de citer ici une page de Pestalozzi, dans laquelle il montre aux mères tout ce qu'elles peuvent faire pour ce premier développement de leurs enfants :

« Dès les premiers jours de sa vie, sa mère le porte auprès de la fenêtre ouverte; il voit le jardin qui est devant la maison, il voit des arbres, des hommes et des animaux; il voit des objets rapprochés de lui, il en voit d'au-

Dès lors un usage habituel et nécessaire donne peu à peu à la faculté de voir ce degré de puissance qui est le partage ordi-

tres dans le lointain, il en voit de grands et de petits, il en voit qui sont isolés et d'autres qui sont réunis; il voit du blanc, du bleu, du rouge et du noir; mais il ne sait ce que sont la proximité et l'éloignement; il ne connaît ni les grandeurs, ni les nombres, ni les couleurs.

« Au bout de quelques semaines, sa mère le porte sur ses bras devant la maison, et il se trouve plus près de l'arbre qu'il avait vu de la fenêtre; les chiens, les chats, les vaches, les moutons passent près de lui; il voit la poule becqueter les grains que sa mère lui jette; il voit l'eau couler de la fontaine; sa mère lui cueille des fleurs de toutes couleurs, les lui met dans la main, les lui donne à sentir.

« Quelques mois se passent; sa mère le promène davantage; il voit de près la maison, l'arbre, le clocher de l'église, qu'il n'avait pu apercevoir que de loin. A peine peut-il se traîner, qu'excité par le double besoin de jouir et de connaître, il franchit à quatre pattes le seuil de la maison paternelle pour respirer le grand air, pour sentir la bienfaisante chaleur du soleil dans un petit coin abrité. Il cherche à saisir tout ce qu'il aperçoit; il remue de petits cailloux, il arrache de sa tige la fleur éclatante et parfumée, il la porte à la bouche, il y porte des pierres, il voudrait arrêter le ver qui rampe près de lui, le papillon qui vole et la brebis qui paît. La nature se développe à ses yeux, il veut en jouir; chaque jour il acquiert des notions nouvelles; chaque jour, mieux que la veille, il apprécie les grandeurs, les distances, les difficultés de toutes choses; il apprend à distinguer dans les objets les parties molles des parties solides, les surfaces unies des surfaces raboteuses; il devient enfin chaque jour plus accessible à la douleur et au plaisir.

« Mères, qu'avez-vous à faire maintenant? Rien, qu'à suivre le sentier que vous tracent la nature et la Providence. Vous voyez quels objets Dieu présente aux regards de votre enfant dès qu'il ouvre les yeux; vous voyez les effets de ces perceptions involontaires, inévitables pour ainsi dire; vous voyez quels objets l'égayent et le font sourire. Que toute votre conduite soit réglée sur les impressions dont vous êtes témoins; approchez l'enfant de l'objet qui le frappe et l'attire davantage; faites-lui revoir celui qu'il voit le plus volontiers; cherchez parmi tout ce qui est à votre portée, dans la maison, dans le jardin, dans les champs, les objets qui par leur couleur, leur forme, leur mouvement, ont le plus de rapport avec cet objet favori; entourez-en son berceau; posez-les sur sa table. Laissez-lui tout le loisir d'examiner les propriétés des objets, d'observer comment ils se flétrissent ou disparaissent, et comment vous savez les reproduire, en remplissant le vase de fleurs nouvelles, en rappelant le chien qui s'en va, en relevant le joujou tombé. Ce sera faire quelque chose pour son jugement et pour son cœur; mais une chose essentielle, la seule essentielle, pensez-y bien, jeunes mères, c'est que votre enfant vous préfère à tout, que ses plus doux sourires, ses empressements les plus vifs soient pour vous seules, et que de votre côté vous ne préfériez rien à lui. » (PESTALOZZI, *Manuel des Mères*, p. 96.)

naire du plus grand nombre, mais qui reste bien au-dessous de celui que le sens de la vue peut acquérir par un exercice bien entendu. Combien n'a-t-on pas admiré le coup d'œil d'un marin, d'un montagnard, d'un naturaliste, qui tous voient clairement mille choses qu'un œil inexpérimenté n'aperçoit pas ?

Eh bien, vous pouvez, dans une certaine mesure, faire acquérir à vos enfants cette précieuse faculté, en dirigeant convenablement leur attention pendant certaines leçons et dans leurs heures de récréation. A la promenade, par exemple, vous les ferez juges de la distance ou de la dimension des objets éloignés, vous leur ferez chercher des insectes, des plantes, des minéraux ; et le perfectionnement de leur vue ne sera pas le seul avantage qu'ils retireront de ces exercices.

L'ouïe ne joue pas un rôle moins important dans le développement de l'enfant; elle est, comme la vue, susceptible d'acquérir des degrés de puissance très divers.

Lorsqu'un homme peut discerner des nuances de sons peu prononcées, on dit qu'il a *de l'oreille*. Celui qui a de l'oreille peut seul donner à sa voix ces inflexions justes et délicates, qui expriment souvent ce que les mots seuls ne pourraient rendre, qui ajoutent à la parole tant de charme et de puissance, et sans lesquelles il n'est pas de bon orateur. L'homme qui a de l'oreille perfectionne aisément son langage, le corrige de l'accent de sa province, et parvient souvent à parler une langue étrangère comme si elle était la sienne; il peut seul enfin comprendre toute la puissance, toute la beauté du langage musical, en être réellement touché et en jouir pleinement.

La plupart des parents ne méconnaissent point complétement ces avantages, et ils les désirent pour leurs enfants ; mais ils ne pensent pas qu'il soit en leur pouvoir de les en faire jouir, parce qu'ils partagent l'opinion si générale qui considère la délicatesse du sens de l'ouïe comme un don naturel entièrement indépendant des soins de l'éducation.

Il est vrai qu'il se manifeste parmi les hommes, et dès la naissance, d'énormes différences dans la faculté d'apprécier les

sons. Mais ces différences, souvent très prononcées de peuple à peuple ou de famille à famille, sont plus faibles ou plus rares entre les membres d'une même famille; c'est ce qui a fait regarder les facultés musicales comme l'apanage de certaines nations; c'est ce qui a fait dire que la musique est un talent héréditaire.

Si donc il existe des différences dans le pouvoir de l'oreille dès la naissance, elles appartiennent plutôt à la race qu'à l'individu, elles ne sont que les résultats accumulés d'influences qui ont agi pendant plusieurs générations. Or les influences favorables résident dans l'exercice habituel de l'organe, et l'Allemand est musicien parce que, de génération en génération, dès son berceau il entend de la musique, et dès son enfance il fait sa partie dans les concerts journaliers de la famille. Dans tous les pays les mêmes causes produiraient les mêmes effets.

Maintenant d'ailleurs, la possibilité de perfectionner l'oreille par l'exercice est bien démontrée par l'expérience. Ainsi l'ancienne infériorité par laquelle, sous ce rapport, le Français se distinguait de l'Italien et de l'Allemand, diminue graduellement depuis qu'en France la musique a été admise d'une manière plus générale au nombre des moyens d'éducation; et les salles d'asile, où l'usage du chant est introduit, font souvent acquérir en peu d'années une oreille délicate à des enfants qui paraissaient condamnés par la nature à en rester privés.

Les exercices qui peuvent former la justesse et la délicatesse de l'oreille sont donc un moyen de développement que l'éducation ne doit pas négliger, et qui sera d'autant plus efficace qu'il aura été employé dans un âge plus tendre. Que les parents cherchent à entourer le berceau de leur enfant des influences les plus favorables, à ne leur faire entendre que des voix douces et justes; que plus tard ils les habituent à distinguer l'origine des divers bruits qui frappent leur oreille, à reconnaître les animaux à leur cri, les hommes à leur son de voix. Le premier de ces moyens aurait d'excellents effets, mais il n'est pas à la portée de toutes les familles; les autres auront

quelque valeur comme exercices accessoires, mais ils ne sauraient suffire. Les exercices de l'oreille qui doivent être le partage de tous les enfants, et qui peuvent suppléer en grande partie à ceux qui manquent dans tant de familles, se trouvent dans les leçons que nous avons conseillées pour l'enseignement de la langue maternelle, et surtout pour celui du chant.

Le rôle du toucher, dans le développement de l'homme, n'est pas comparable à celui de la vue ou de l'ouïe ; cependant il a aussi son importance. Nous ne voulons point parler des usages journaliers et indispensables que nous faisons de ce sens, car ils constituent un exercice qui ne fait point défaut et qui suffit pour lui faire acquérir chez tous les hommes un certain degré de puissance. Mais le toucher est susceptible d'une délicatesse bien plus grande, et qui ne se manifeste que par suite d'un exercice particulier.

C'est ainsi qu'on voit l'émailleur choisir ses matériaux sans quitter des yeux son ouvrage, et reconnaître au toucher seulement le morceau d'émail dont il a besoin, au milieu de ceux de toute nuance qui couvrent sa table. C'est ainsi que les connaisseurs distinguent au toucher, dans les étoffes, dans le blé, et dans diverses autres marchandises, certaines qualités qui ne sauraient être appréciées par la vue. Mais c'est surtout dans les institutions destinées aux aveugles qu'on voit à quel point le toucher peut être perfectionné; c'est là qu'on est obligé de reconnaître que la plupart des hommes ne possèdent qu'une bien faible partie de la puissance dont ce sens est susceptible.

Il nous suffit d'avoir appelé l'attention des parents sur les services que la délicatesse du toucher pourra rendre à leurs enfants dans diverses circonstances de la vie, et sur la possibilité de la leur faire acquérir par des exercices qu'ils pourront choisir et varier de mille manières, sans qu'il soit nécessaire de les décrire ici.

V

DE L'ÉDUCATION DU SYSTÈME MUSCULAIRE

Ce sont les contractions du système musculaire qui impriment le mouvement aux pièces solides de notre corps; et nous avons vu que les os comme les muscles gagnent en force et en croissance par un effet naturel de cet exercice. L'enfant a reçu de Dieu, dès sa naissance, un instinct qui le porte à faire usage de ce moyen de développement, et il obéit à cet instinct tant qu'il n'est pas vaincu par le sommeil. Ainsi, dans son berceau déjà, il profite de la liberté que vous lui laissez pour remuer ses petits membres de mille manières; puis, pendant toute son enfance, ses jeux ne sont qu'un mouvement continuel.

Si rien ne venait contrarier ce penchant naturel des enfants jusqu'à l'âge où ils ont achevé leur croissance, si alors le besoin de gagner leur vie les obligeait tous à un travail assidu de leurs membres, il n'y aurait rien à craindre pour le développement de leur force et de leur adresse. Mais il n'en est point ainsi; l'enfant ne conserve pas longtemps sa liberté : les exigences de notre vie sociale, les convenances des parents, et surtout les leçons, viennent trop tôt mettre obstacle à ses jeux, le forcer à l'immobilité, et lui ravir ainsi une partie souvent bien grande de l'exercice dont il aurait besoin.

Aussi les enfants qui appartiennent aux classes lettrées resteraient-ils en général faibles et maladroits, si l'éducation n'avait pas les moyens de suppléer à cette insuffisance de leur développement musculaire.

Parmi ces moyens, il en est un qui peut servir de complément et de correctif à tous les exercices physiques, parce qu'il

permet de mettre en œuvre séparément, et selon le besoin qui résulte de leur faiblesse relative, chacun des muscles ou des membres du corps de l'enfant, et par conséquent de rétablir l'harmonie de son développement lorsqu'elle est troublée; c'est la gymnastique.

Dans l'antiquité, la gymnastique a été un important moyen d'éducation, dans le moyen âge, elle a été remplacée par le métier des armes et par les divers exercices qui s'y rattachent; mais de nos jours, où l'étude absorbe une si grande partie du temps de la jeunesse, elle est devenue indispensable, et elle pourrait rendre d'immenses services.

Une gymnastique bien entendue doit être basée sur une connaissance précise de nos divers organes de mouvement, et des moyens les plus propres à exercer chacun d'eux; elle doit consister dans une série d'exercices parfaitement gradués et toujours appropriés aux forces de l'élève; en sorte que celui-ci, voyant croître chaque jour sa force et son adresse, trouve une vraie jouissance dans les leçons qui l'appellent à en faire usage; elle doit enfin éviter les tours de force qui pourraient être la cause d'accidents fâcheux, et parmi les exercices qui conduisent au même but, préférer ceux qui ont un caractère d'utilité à ceux qui n'auraient pour effet que de flatter la vanité des enfants en les faisant marcher sur les traces de nos jongleurs.

Un bon cours de gymnastique offre pour l'éducation en général des avantages que nous devons signaler : par l'enchaînement systématique de ses exercices, il donne à l'enfant une connaissance intuitive et juste du jeu de ses organes; il lui apprend à bien connaître ses forces, à savoir exactement ce qu'il peut faire; il l'accoutume à envisager de sang-froid les situations les plus périlleuses, à reconnaître chaque danger, à ne s'en exagérer aucun, et à les surmonter tous avec ce courage calme qui est aussi éloigné de la témérité que de la crainte. Puis, lorsque le moment de la puberté approche, lorsqu'une nouvelle passion se glisse furtivement dans le cœur de l'adolescent,

s'empare de son imagination et règne sur ses sens, lorsque par ses écarts elle menace de détruire à la fois et dans l'ombre sa santé, son intelligence et sa moralité, alors la gymnastique devient une précieuse sauvegarde; alors des exercices assez soutenus, assez violents même pour fatiguer le système musculaire, servent de correctifs à l'excitation nerveuse que produit l'étude; ils calment à la fois les sens et l'imagination, et procurent un sommeil tranquille et bienfaisant.

Enfin la gymnastique contribue à développer et à fortifier l'organisme du corps entier; et cette circonstance la rend propre, non-seulement à prévenir bien des maladies, mais souvent à les guérir. Déjà l'on a employé avec succès les exercices des bras à garantir de la phthisie des jeunes gens qui en étaient menacés[1]. Déjà, par une gymnastique appropriée à leur sexe, on a réussi à préserver bien des jeunes filles de ces déviations de la taille, devenues si fréquentes pour elles depuis que les exigences souvent exagérées de leur instruction les obligent à écrire assises pendant plusieurs heures chaque jour[2]. Mais nous croyons que l'art de guérir est bien loin encore de retirer des exercices du corps tous les services qu'ils pourraient lui rendre.

On a remarqué déjà qu'en général les pauvres malades ont besoin de manger, tandis que les riches malades ont besoin de

[1] M. Aimé Martin, dans son ouvrage sur l'éducation des mères de famille, cite des observations desquelles il résulte que, lorsque quatre générations se sont succédé sans se livrer à aucun travail manuel, les générations suivantes meurent jeunes, emportées par des maladies de la poitrine, organe qui n'atteint tout le développement qui lui est propre que par un exercice habituel des bras. Il trouve dans ce fait l'explication de l'affaiblissement graduel qui amène peu à peu l'extinction des races nobles, depuis que les coutumes de la chevalerie ne leur imposent plus ces exercices violents et soutenus qui les ont longtemps maintenues si fortes et si vivaces.

[2] Les moyens employés par les orthopédistes nous paraissent être bien souvent propres à augmenter le mal qu'ils voudraient guérir : ainsi ils remplacent par des soutiens extérieurs l'action des muscles trop faibles; par là ils forcent ceux-ci à un repos complet, tandis que c'est par l'exercice seulement qu'on pourrait les fortifier.

jeûner. On pourrait dire de même qu'en général les pauvres malades ont besoin de repos, tandis que les riches malades ont besoin d'exercice. Nous ne voulons pas généraliser, parce que nous ne voulons rien exagérer; mais lorsque l'harmonie de l'organisme se trouve troublée chez un homme qui ne se livre à aucun travail corporel, bien souvent la cause en est dans ce défaut d'exercice de son système musculaire, et alors le vrai remède pour lui serait la gymnastique, ou mieux encore un véritable travail de ses membres. Combien n'existe-t-il pas d'établissements curatifs où divers modes de traitements, plus ou moins rationnels, plus ou moins empiriques, sont appliqués aux maladies d'une riche et nombreuse clientèle? et pourquoi n'en est-il aucun où la gymnastique, où les travaux corporels, soient employés en première ligne? Dirigés par un habile médecin, ces moyens amèneraient certainement de nombreuses guérisons.

La gymnastique nous paraît indispensable, soit lorsqu'il faut mettre en œuvre certains organes déterminés qui ont un besoin particulier d'exercice, soit lorsqu'on veut développer le système musculaire des jeunes gens dont la journée est tellement remplie par les travaux intellectuels, qu'elle ne leur laisse qu'une heure au plus à consacrer aux forces du corps. Hors de ces deux cas, nous croyons qu'on doit lui préférer un autre moyen, plus naturel, plus utile, plus moralisant, et que Dieu lui-même a prescrit à l'homme : ce moyen est le travail.

Les enfants sans doute ne sont pas capables du même travail que les hommes faits; cependant il est un travail à leur portée, qui peut avoir une utilité réelle, exercer leurs membres, leur donner de bonnes habitudes et les rendre heureux. Le plus petit enfant s'empresse de prêter son faible secours à sa mère dans les soins du ménage; les plus jeunes membres d'une famille de laboureurs prennent utilement leur part à diverses occupations champêtres; enfin, dans un grand nombre d'industries, on emploie les forces naissantes du premier âge. C'est ainsi que, dans ces classes si nombreuses de la société, qu

gagnent leur pain pour ainsi dire au jour le jour, on voit des enfants, associés de bonne heure à ce labeur quotidien de la famille, croître rapidement en force et en adresse, en même temps qu'ils prennent les plus précieuses habitudes d'ordre, de savoir-faire et d'activité.

Ce moyen, qui rend de si grands services aux enfants de ceux qui sont obligés de l'employer, ce moyen qui est celui de Dieu pour l'éducation de l'humanité, ce moyen à la fois si naturel et si puissant de culture physique, intellectuelle et morale, serait-il donc absolument inapplicable aux enfants des riches ? nous ne le croyons pas.

Ce ne sera pas le temps qui leur manquera, si leur éducation intellectuelle reste conforme aux lois de l'organisme ; nous avons fait voir, au livre II, qu'on peut satisfaire à toutes les exigences d'une instruction solide et étendue, en réservant chaque jour trois heures au moins pour les exercices physiques ; et ces trois heures suffiront au travail que nous demandons pour les enfants.

Le plus grand obstacle viendra des habitudes d'oisiveté corporelle des parents riches. Dans un grand nombre de familles, il n'y a aucun travail matériel auquel les enfants puissent s'associer sous la direction de leur père ; il n'y a aucun local disponible pour servir d'atelier.

Il faut bien le reconnaître, la difficulté que nous rencontrons ici est inhérente à toute réforme importante en éducation ; c'est celle qu'éprouvent les parents à élever leurs enfants autrement qu'ils n'ont été élevés eux-mêmes, à se dépouiller en quelque sorte des souvenirs et des habitudes de leur enfance, pour adopter une marche nouvelle et une méthode souvent contraire à celle qui les a faits ce qu'ils sont. Nous n'ignorons donc pas que nous demandons aux parents de grands efforts, un vrai sacrifice ; mais nous sommes bien sûr qu'ils n'hésiteront pas à le faire, s'ils le croient nécessaire au bonheur de leurs enfants.

Ceux qui ont un jardin à leur portée y trouveront une pré-

cieuse ressource : les travaux de la terre, en apprenant à l'homme à utiliser les forces de la nature, lui font sentir chaque jour la nécessité du secours de Dieu, qui seul donne l'accroissement en réglant les saisons et en dispensant à propos la pluie et le soleil; ils l'accoutument ainsi à attendre le temps avec patience, à supporter le revers avec résignation et à recevoir la récolte avec reconnaissance. Or il y a précisément dans l'œuvre du jardinier une foule de travaux qui conviennent aux enfants, qui les intéressent, qui favorisent leur santé et le développement de leurs forces.

Mais les travaux du jardin sont suspendus par les intempéries; il faut y suppléer par ceux de l'atelier. Ici le choix est immense : les ouvrages du cartonnier, du rempailleur, du vannier, du tourneur, du menuisier, du ferblantier, du serrurier, et mille autres encore peuvent exercer utilement la force et l'adresse du premier âge; les parents seuls sont en position de choisir ceux qui conviennent le mieux à leurs circonstances particulières, ainsi qu'à l'âge et au développement de leurs enfants.

Peut-être seront-ils obligés de les envoyer travailler hors de chez eux, dans l'atelier d'un maître; si néanmoins ils peuvent les entourer de précautions suffisantes pour leur santé, et surtout pour leur moralité, qu'ils ne se laissent point arrêter par la nécessité de ce déplacement, tout défavorable qu'il soit. Mais qu'ils n'y aient recours que dans le cas d'une impossibilité absolue de trouver dans leur maison une pièce qui soit l'atelier des enfants, et où ceux-ci puissent travailler sous leurs yeux et, si possible, avec eux.

Ce dernier point est d'une extrême importance; car c'est dans les travaux auxquels participe toute la famille, que les enfants se développent le plus heureusement, et qu'ils apprennent les vertus sociales qui font le bonheur des peuples. Nous dirons donc aux pères : efforcez-vous d'apprendre les métiers dont vous voulez occuper vos enfants, afin de pouvoir les diriger vous-mêmes; choisissez-les dans ce but, et cherchez à y intéresser tous les membres de votre famille.

C'est aux parents d'abord que nous nous sommes adressé; car c'est dans le sein de la famille que commence tout apprentissage de la vie; c'est là que doit commencer celui du travail; c'est là que les enfants doivent, dès leurs premières années, trouver un exemple, un appui, une sanction pour tout ce qui est bien, pour tout ce qui est salutaire. Malheureusement il est beaucoup de parents qui ne peuvent accomplir eux-mêmes, dans toute son étendue, la tâche éducative qui leur appartient, et qui sont obligés de la confier à des écoles, à des colléges, à des pensionnats.

Eh bien, il faut que ces établissements se chargent aussi de cet apprentissage du travail; il faut qu'ils suppléent à cette œuvre si elle a manqué dans la famille; il faut qu'ils la continuent si elle y a été commencée.

C'est pourquoi nous demandons instamment qu'à chaque école, de quelque genre qu'elle soit, on joigne un jardin cultivé par les élèves et un atelier dont ils soient les ouvriers; que chaque jour plusieurs heures y soient sérieusement employées aux divers travaux qu'on aura choisis; et qu'ainsi les jeunes gens y acquièrent, non-seulement les connaissances variées dont ils auront besoin, mais aussi le développement physique, la force, l'adresse, le savoir-faire, les habitudes d'ordre et d'activité qui sont nécessaires au travailleur.

C'est Pestalozzi qui, le premier, a signalé cette importance du travail corporel pour le développement complet des facultés de l'enfant, et cette possibilité de le faire marcher de front avec les études. En 1775 déjà, il cherchait à réaliser cette idée dans l'asile ouvert par son immense charité aux enfants abandonnés [1]; en 1782, il l'exposait au public dans son recueil périodique intitulé *Schweitzer Blatt*. Plus tard, il essaya encore de la mettre en pratique dans ses *Instituts d'éducation;* mais il n'y réussit pas d'une manière complète, entravé qu'il était par diverses circonstances, parmi lesquelles nous pouvons in-

[1] « Je m'appliquai particulièrement à réunir l'étude et le travail, l'école et l'atelier, et à les fondre ensemble. » (PESTALOZZI, *Wochenschrift*.)

diquer son incapacité financière, la diversité des besoins d'instruction de ses élèves qui lui arrivaient à tout âge et de tous les pays; enfin les exigences des parents et la nécessité où se trouva souvent Pestalozzi de compter avec les vues particulières de ses propres collaborateurs.

D'ailleurs, Pestalozzi avait tout à réformer en éducation; une pareille tâche surpassait les forces d'un homme, et peut-être celles d'une génération. C'est du moins ainsi que nous comprenons l'objection de l'illustre Monge, qui, après avoir écouté avec une grande attention l'exposé des plans d'éducation du philanthrope suisse, lui répondit : *C'est trop pour nous.*

Aujourd'hui, la routine que combattait Pestalozzi est définitivement condamnée; aujourd'hui, plusieurs des principes qu'il proclamait sont devenus des lieux communs. Nous croyons donc qu'on peut désormais réaliser dans son ensemble le plan d'éducation qu'il avait proposé, et qui repose sur des vérités incontestables.

Nous avons exposé les principes généraux de l'éducation physique, tels qu'ils résultent des lois de l'organisme; on comprend que nous n'ayons pu en aborder les détails, qui ne sauraient trouver place que dans des ouvrages spéciaux. Nous croyons cependant que les pages qui précèdent suffiront aux hommes qui s'occupent sérieusement d'éducation.

LIVRE IV

ÉDUCATION MORALE

I

EXPOSITION GÉNÉRALE DU SUJET

Le bonheur des nations, comme celui des individus, dépend bien moins de l'étendue des pouvoirs physiques et intellectuels de l'homme, que de la volonté qui le décide dans l'usage qu'il peut faire de ces pouvoirs; et cette volonté subit l'influence de tous les sentiments qui règnent dans son cœur. L'éducation du cœur est donc, non-seulement la partie la plus importante de l'œuvre éducative, mais encore une condition indispensable pour que le développement intellectuel et physique de l'homme soit vraiment salutaire, pour qu'il ne devienne pas l'instrument du mal.

Dans divers pays déjà, l'on a fait de grands efforts pour améliorer l'éducation populaire, et l'on a réalisé quelques progrès incontestables; mais ces progrès n'ont point exercé sur le bonheur et sur la moralité des masses tous les heureux effets qu'on en attendait. C'est que, dans tous ces essais, l'instruction a été la seule chose dont on se soit constamment et sérieusement occupé; c'est que l'éducation morale, indispensable pour imprimer à l'activité humaine une direction salutaire, si elle n'y a

pas été toujours entièrement sacrifiée et réduite à un vain simulacre, n'y a du moins jamais tenu la place importante qui devait lui appartenir.

N'est-ce pas le vice qui si souvent empêche les hommes de faire un bon usage, soit de leur temps, soit de leurs forces, soit du salaire qu'ils ont gagné, et qui les plonge ainsi dans un gouffre de misères? Et l'éducation du cœur n'est-elle pas sinon le seul remède, du moins le plus puissant, le plus indispensable, contre cette hideuse plaie du paupérisme qui ronge les sociétés modernes?

Mais c'est au point de vue du développement religieux, duquel dépendent les intérêts éternels de l'homme, que l'éducation morale se présente à nous avec sa suprême importance, c'est-à-dire comme *la seule chose nécessaire*.

Fondée sur les lois immuables qui régissent la nature humaine, et que Dieu a établies non-seulement pour les besoins de la vie terrestre de l'homme, mais encore pour sa préparation à l'éternité, la méthode d'éducation que nous exposons reconnaît et garantit à la culture du cœur cette prééminence qui lui appartient, et sans laquelle elle n'est plus rien.

Ainsi, en traitant l'éducation intellectuelle et l'éducation physique, nous n'avons rien demandé qui pût exciter un mauvais sentiment dans le cœur de l'enfant; nous ne lui avons proposé que des exercices appropriés à ses facultés comme à ses besoins, et qui, acceptés sans contrainte, lui ont fait voir dans son maître un bienfaiteur et un ami, dont il est disposé à respecter et à suivre les conseils; le goût que nous avons maintenu en lui pour l'étude libre et désintéressée des merveilles de la création ne lui a point laissé attacher son cœur aux plaisirs grossiers et égoïstes; enfin les exercices corporels et les travaux divers, qui ont toujours rempli les intervalles de ses leçons, l'ont préservé de l'oisiveté et des mauvaises pensées qu'elle engendre.

L'éducation de l'intelligence et celle du corps, telles que nous les avons exposées, loin de compromettre l'éducation du

cœur, l'ont donc constamment servie, et ont placé l'éducateur dans les circonstances les plus favorables pour l'accomplir dignement avec le secours de Dieu, dont nous ne devons point méconnaître la nécessité.

Nous avons reconnu que notre développement moral est régi par cette même loi de l'organisme qui préside à notre développement intellectuel et à notre développement physique. Aussi verrons-nous les mêmes principes généraux qui nous ont servi dans les livres précédents s'appliquer encore à l'éducation du cœur. C'est ainsi que nous nous efforcerons de fortifier par l'exercice tous les bons sentiments, tandis que nous chercherons à affaiblir les mauvais penchants en les laissant dans l'inaction.

Ce moyen d'éducation morale, le seul direct et le seul toujours efficace, est cependant le moins employé. Trop souvent, pour former le cœur des enfants, on ne met en œuvre que les punitions, les récompenses, les préceptes, les réprimandes, les exhortations; ces moyens ont aussi leur valeur, sans doute, mais ils sont loin de posséder l'efficacité qu'on leur suppose.

Les punitions et les récompenses sont des faits qui atteignent l'enfant dans ce qui lui est sensible, c'est pourquoi leur influence est incontestable; mais elle n'est pas toujours moralisante. Nous savons que les sentiments qui se fortifient sont ceux qu'on met en action; or quels sont les mobiles excités par les punitions et les récompenses? ce ne sont point ordinairement des mobiles moraux; ce sont plutôt, d'une part, la crainte des privations, des souffrances, de l'humiliation; de l'autre, le désir des jouissances sensuelles et des satisfactions de l'amour-propre; ainsi l'on fortifie les penchants de la tendance personnelle tandis qu'on devrait les affaiblir. Il est sans doute des cas où la récompense est utile et la punition nécessaire; mais ce ne sont pas des moyens directs de culture morale.

Les préceptes, les réprimandes, les exhortations, ne sont que des discours par lesquels on s'efforce de prouver à l'enfant qu'il doit faire le bien; et l'on se persuade que pour régler sa con-

duite il suffit de convaincre son intelligence; et l'on continue à se fier à l'efficacité de ce moyen, bien que chaque jour elle soit démentie par l'expérience!

Nous ne voulons certes pas nier l'utilité, la nécessité même, des explications par lesquelles on peut faire saisir à l'esprit de l'enfant les motifs qu'il a de faire le bien; mais il faut reconnaître que ce n'est là qu'un moyen indirect et incertain de fortifier les bons sentiments. Cependant on le conseille et on l'emploie presque exclusivement et comme si l'éducation n'en avait point d'autre.

Cette confiance exagérée dans l'efficacité des discours qu'on adresse aux enfants avait déjà frappé Madame Necker de Saussure[1]; cependant elle est restée si générale, que le père Girard, dans un ouvrage d'ailleurs excellent au point de vue moral[2], la justifie en quelque sorte en s'appuyant constamment sur la maxime : *Nous agissons comme nous aimons, et nous aimons comme nous pensons*. Cette maxime peut être fort utile en éducation parce qu'elle est souvent vraie; mais ce serait se faire une bien funeste illusion que de lui attribuer une vérité absolue. N'est-il pas vrai qu'il nous arrive parfois de connaître le bien et de ne pas l'aimer, de l'aimer et de ne pas le faire? et cette chaîne qui va des pensées aux actions n'est-elle pas trop souvent brisée par l'entraînement des passions ou par la faiblesse du caractère? Voilà ce qui fait dire à l'apôtre saint Paul : *Je n'approuve point ce que je fais, parce que je ne fais point ce que je voudrais faire; mais je fais ce que je hais*[3].

Nos facultés morales, comme toutes les autres, ne s'accroissent que par l'exercice, c'est-à-dire par l'action. De même que ce n'est qu'en marchant qu'on apprend à marcher, que ce n'est qu'en jugeant qu'on apprend à juger, de même ce n'est qu'en donnant qu'on apprend à donner; et ce n'est qu'en pardonnant qu'on apprend à pardonner. Ce développement des facul-

[1] *Education progressive.*
[2] *Enseignement régulier de la langue maternelle.*
[3] Epître aux Romains, ch. VII, v. 15.

tés morales par la pratique du bien est d'ailleurs un important moyen de culture religieuse; car si la foi produit les bonnes œuvres, les bonnes œuvres à leur tour conduisent à la foi. Le Sauveur des hommes a dit lui-même : *Si quelqu'un veut faire la volonté de Dieu, il reconnaîtra si ma doctrine est de Dieu, ou si je parle de mon chef*[1].

L'éducation morale a donc besoin d'une réforme complète, même après les excellents ouvrages qui ont été publiés sur ce sujet. Dans les chapitres suivants, nous chercherons à poser les bases de cette réforme en exposant les moyens directs par lesquels on peut, dans le cœur de l'enfant, maintenir inactifs les penchants vicieux et mettre en œuvre les bons sentiments.

Nous devons le déclarer encore : notre doctrine éducative est celle de Pestalozzi, et elle sera reconnue comme telle par tous ceux qui connaissent bien les travaux de ce philanthrope, quoiqu'il ne lui ait été donné, pendant sa longue et laborieuse vie, ni de la formuler nettement, ni de l'appliquer d'une manière complète.

C'est surtout pour ce qui tient à l'éducation morale que Pestalozzi a été mal jugé. Plusieurs de ses récents biographes le condamnent parce qu'il veut former le cœur de l'enfant par des moyens naturels, parce qu'il fonde sur sa méthode ses espérances pour le bonheur de l'humanité; ils voient là une négation de la doctrine de l'Evangile par laquelle nous savons que c'est la foi en Jésus-Christ qui change notre cœur et qui nous sauve, et que cette foi est un don du Saint-Esprit.

Cette erreur de quelques écrivains, respectables par leur piété chrétienne, est d'autant plus importante à réfuter, qu'en condamnant Pestalozzi et sa méthode, elle condamne du même coup toute éducation morale, et qu'elle tend à affranchir l'homme de son devoir le plus sacré, en lui déniant tout pouvoir sur le développement du cœur de ses enfants.

A ceux qui tirent de la doctrine chrétienne de si monstrueuses

[1] Evangile selon saint Jean, ch. VII, v. 17.

conséquences, nous demanderons si, tandis qu'ils implorent sur leurs enfants le secours de l'Esprit divin dont nous reconnaissons comme eux la nécessité, ils croient réellement n'avoir rien d'autre à faire pour leur développement moral ou religieux, s'ils n'essayent pas de leur faire aimer le bien, de leur apprendre à prier, de les initier à la connaissance de l'Evangile? Leur réponse ne saurait être douteuse. Oui, sans doute, eux aussi, ils travaillent à moraliser les jeunes âmes qui leur sont confiées, et à les amener au pied de la croix du Christ. Mais comment y travaillent-ils? ce n'est pas par des moyens surnaturels, car ils ne peuvent faire, eux, l'œuvre de Dieu; c'est donc par des moyens conformes aux lois naturelles qui régissent le développement du cœur humain; et leur action, pour être efficace, doit nécessairement se fonder sur le principe même de la méthode de Pestalozzi.

C'est donc avec une entière confiance que nous allons appliquer les lois de l'organisme à l'éducation du cœur humain, persuadé que l'œuvre des parents, conforme à ces lois, est dans les vues de Dieu un moyen de sanctification pour les enfants; persuadé aussi que pour attirer sur ceux-ci les dons spirituels dont tout homme a besoin, nous devons d'abord accomplir fidèlement et dans toute son étendue la tâche éducative qui nous appartient.

Avant tout il est nécessaire que nous rappelions en quelques lignes les résultats que nous avons obtenus en étudiant le développement moral dans la première partie de cet ouvrage.

Les mobiles qui concourent à déterminer la volonté de l'homme procèdent de trois tendances différentes, toutes trois inhérentes à sa nature, et qui sont : la tendance personnelle ou l'amour de soi, la tendance sociale ou l'amour du prochain, la tendance religieuse ou l'amour de Dieu.

La tendance personnelle n'est légitime et bienfaisante qu'à la condition d'être limitée par les deux autres; et c'est pourquoi son développement naturel doit être contenu sous peine de faire obstacle à l'éducation morale proprement dite.

La tendance sociale nous porte à accomplir nos devoirs envers nos semblables ; son développement, favorisé par l'éducation, sert de contre-poids à celui de la tendance personnelle.

La tendance religieuse nous porte à accomplir nos devoirs envers Dieu, à soumettre notre volonté à la sienne, à élever nos désirs du fini à l'infini, du temps à l'éternité. Son développement, favorisé par une éducation fondée sur l'Evangile, ennoblit, complète et sanctifie celui de notre tendance sociale, en même temps qu'il circonscrit dans ses justes limites celui de notre tendance personnelle.

Enfin la volonté est encore une faculté morale susceptible d'un développement particulier. Lorsqu'elle est faible et vacillante dans le cœur de l'homme, celui-ci est impuissant pour le bien; il faut donc que l'éducation s'applique à la fortifier. Mais une volonté ferme donne une influence prépondérante aux mobiles auxquels elle s'attache, et elle peut s'attacher au mal comme au bien ; il est donc nécessaire que l'éducation n'exerce et ne fortifie la volonté que dans ses applications au bien, c'est-à-dire en tant qu'elle reste fidèle à la raison et à la conscience; c'est ainsi qu'elle l'attachera de plus en plus aux mobiles de la tendance sociale et à ceux de la tendance religieuse.

Nous avons donc des mobiles personnels qui entravent notre développement vers le bien, puis des facultés sociales et religieuses qui le favorisent, enfin une faculté particulière, la volonté, qui vient ajouter sa force à celle des mobiles auxquels elle s'est rattachée.

Tous ces mobiles et toutes ces facultés sont les organes de notre vie morale, bien que l'action des uns soit, dans ses effets, opposée à l'action des autres. Malgré cette opposition, nous les avons nommés tous les facultés morales, et nous avons pu formuler comme suit la loi organique de notre développement moral :

1. L'âme ne s'approprie les sentiments qui constituent la

vie morale que par un acte d'intuition, ou par une assimilation résultant du travail de ses propres facultés morales.

2. Chaque faculté morale s'accroît et se fortifie par l'exercice, et en raison de sa propre activité, tandis qu'elle diminue et s'affaiblit par l'inaction.

3. L'action d'une faculté morale contribue plus ou moins, positivement ou négativement, au progrès de toutes les autres et au développement moral tout entier.

4. Tout progrès, positif ou négatif, accompli par le développement moral, devient cause et moyen d'un progrès nouveau dans le même sens.

5. Ces progrès forment un enchaînement continu, dont les degrés sont insensibles, et qui ne comporte ni saut, ni lacune.

6. Le développement moral de l'homme n'a pas de temps d'arrêt absolu ; quand il n'y a pas progrès, il y a déchéance.

Telle est la loi que nous devons appliquer en traitant successivement l'éducation de la tendance personnelle, celle de la tendance sociale, celle de la tendance religieuse et celle de la volonté. Après quoi nous parlerons des moyens indirects par lesquels on peut provoquer et entretenir le développement moral ; ces moyens sont l'exemple, l'habitude, l'instruction et la discipline. Enfin nous examinerons l'éducation morale dans son ensemble et dans ses rapports avec celle de l'esprit et du corps.

—

II

ÉDUCATION DE LA TENDANCE PERSONNELLE

La tendance personnelle comprend : le désir d'être estimé, le désir de posséder et le désir des jouissances physiques. Ces dispositions sont bienfaisantes dans leur principe, car elles étaient nécessaires à la conservation et au progrès de l'humanité ; elles ne font jamais défaut dans le cœur de l'homme, aussi l'éducation n'a-t-elle pas à s'occuper de les faire naître et de les développer.

Mais l'action de la tendance personnelle ne reste salutaire et légitime qu'à la condition d'être limitée par celle des deux autres tendances ; sinon elle produit des vices funestes au bonheur de l'homme, soit pour le temps, soit pour l'éternité. Ainsi le désir d'être estimé devient orgueil, le désir de posséder devient avarice, le désir des jouissances physiques devient sensualité, et ces trois vices engendrent tous les autres.

L'éducation doit donc surveiller et contenir la tendance personnelle, pour empêcher le développement des vices dont elle recèle les germes ; et cette partie de sa tâche, pour être en quelque sorte négative, n'en a pas moins une haute importance.

En effet, le développement direct de la tendance sociale et de la tendance religieuse est sans doute un moyen efficace et nécessaire de combattre les excès de la tendance personnelle ; mais si dès le premier âge on se bornait à l'emploi de ce moyen indirect et lent, on risquerait de laisser croître et enraciner dans le cœur de l'enfant des vices qui plus tard opposeraient un obstacle formidable à tous les efforts de l'éducateur. C'est pourquoi nous devons, dès le berceau d'un enfant, épier le vice dans ses premières manifestations, pour écarter les occasions

qui le provoquent, et lui retirer ainsi l'aliment qui ne tarderait pas à lui donner une si funeste puissance.

Nos efforts pour soustraire l'enfant à la domination des penchants vicieux, nous sont commandés d'abord par les intérêts éternels de son âme; mais si nous avions le malheur de méconnaître ce motif et sa suprême importance, nous en trouverions un autre dans les conditions de succès de sa vie purement terrestre; car la santé de l'homme, sa fortune, sa considération, sont également compromises par le vice qui règne dans son cœur. Enfin, si nous pouvions oublier à la fois les intérêts éternels de nos enfants et ceux de leur avenir terrestre, encore devrions-nous combattre leurs penchants vicieux pour sauvegarder leur bonheur actuel. Oui, le bonheur et la moralité de l'homme sont intimement liés dès son entrée dans la vie; oui, le vice trouble et tourmente le cœur humain dès qu'il y pénètre; et pour vous bien convaincre de cette vérité, vous n'avez qu'à examiner l'enfant que domine un mauvais penchant, celui de l'impureté par exemple.

Vous le verrez toujours obsédé par des pensées et des désirs qu'il ne peut avouer, toujours obligé de dissimuler son état, qui est une sorte de maladie de l'imagination; toujours occupé à chercher dans des estampes, dans des livres, jusque dans les mots de son dictionnaire, un aliment au feu qui le consume. Vous le trouverez habituellement dominé par la distraction, par la rêverie, par le trouble et l'inquiétude, perdant ainsi à la fois le goût, et de l'étude, et des jeux de son âge, et des joies du foyer domestique; vous vous convaincrez enfin que déjà sa vie se passe dans les tourments.

Etudiez les effets de tout autre vice, et vous verrez également qu'il rend l'enfant malheureux. Si donc vous attachez quelque prix au bonheur de l'enfance, n'épargnez rien pour la préserver de l'invasion et du développement des mobiles vicieux qui appartiennent à la tendance personnelle.

Nous examinerons successivement ces divers vices, et les moyens par lesquels l'éducation peut et doit s'efforcer d'empê-

her leur développement. Nous suivrons l'ordre dans lequel ils e manifestent ordinairement pendant le cours de l'enfance[1].

C'est l'orgueil qui a perdu le premier homme; c'est l'orgueil ui apporte le premier élément de trouble dans la vie morale lu nouveau-né; c'est l'orgueil qui règne encore, caché dans es replis de notre cœur, quand nous croyons l'avoir vaincu. e vice est le plus constant, le plus redoutable ennemi de notre erfectionnement moral; c'est lui surtout que l'éducation de- rait combattre dès sa naissance et combattre sans cesse, tandis u'au contraire, non-seulement nous le laissons croître en iberté pendant la plus tendre enfance, mais encore nous l'ex- itons de mille manières, depuis les premières semaines de la ie jusqu'aux années de l'adolescence.

Prévenir ou dompter l'orgueil, tel est le premier, le plus rgent des devoirs de l'éducation morale; et pour l'accomplir, lle a besoin d'une réforme complète que nous ne pouvons dé- erminer qu'en étudiant avec soin toutes les circonstances qui endent à exciter ou à contenir le développement de ce vice ans le cœur de l'homme.

C'est l'admiration, réelle ou supposée, qu'on témoigne pour n petit enfant, c'est l'empressement qu'on met à servir ses aprices les moins raisonnables, qui, avant même qu'il sache archer et parler, lui donnent une fausse idée de son impor- ance et de son pouvoir, et éveillent l'orgueil dans son cœur. uis, par ces excitations souvent répétées, le vice prend un ccroissement si rapide, qu'en très peu de temps il produit des cènes d'une violence effrayante. Alors sans doute on recon- aît le mal; on le déplore, parce qu'on en souffre; on cherche le guérir; mais on y réussit bien peu, parce que dans l'in- ervalle des accès on continue à l'exciter.

Quelquefois cette excitation provient de l'orgueil des pa- ents : ceux-ci mettent leur amour-propre dans leur enfant, ils eulent qu'il soit admiré de chacun; ils cherchent à faire briller

[1] Voyez le développement de la tendance personnelle, 1re partie, livre III, ap. II.

aux yeux de tous ce qui leur plaît en lui ; leurs amis deviennent leurs complices par complaisance ; et le cœur de cette chétive créature, objet de tous les regards et de tous les hommages, s'enfle et se corrompt dans le sentiment de son propre mérite.

Admettons, si vous le voulez, que la plupart des parents évitent le travers que nous venons de signaler, et savent en présence de leur enfant faire taire l'orgueil qu'il leur inspire. Alors une autre cause, plus excusable peut-être, mais beaucoup plus générale, vient produire à peu près les mêmes effets. Les parents veulent que leur enfant soit heureux ; c'est pour eux une vive jouissance de voir le contentement briller dans ses yeux, et sans cesse ils cherchent les occasions de la goûter. Mais parmi les moyens qu'ils emploient dans ce but, il en est qui ne sont efficaces qu'en ce qu'ils flattent l'amour-propre du petit enfant ; et malheureusement ils sont aussi les plus faciles à mettre souvent en œuvre avec un succès certain. Les vêtements et les parures de l'enfant, les joujoux qu'on lui a donnés, ses progrès divers, tout enfin peut être pour lui un sujet d'orgueil, et répandre sur sa physionomie cet éclat de triomphe dont les parents jouissent, sans penser que c'est la première manifestation d'un vice que bientôt ils auront à déplorer.

Pouvons-nous nous étonner de trouver ce funeste penchant si fortement enraciné dans le cœur de nos enfants, quand c'est nous-mêmes qui l'y avons éveillé par une première excitation, qui l'y avons fortifié en lui fournissant de si fréquentes occasions d'exercer son pouvoir ?

Mais ce n'est point seulement pendant leurs premières années que nous poussons ainsi vers le mal ceux que nous avons le devoir de guider vers le bien. Plus tard encore nous continuons à fortifier dans leur âme l'orgueil que nous y avons excité ; pour obtenir d'eux des efforts qui ne devraient résulter que d'une éducation conforme aux lois de leur nature, nous ne craignons pas de mettre en œuvre ce mauvais sentiment et de le prendre pour notre compère.

C'est ainsi que, bien souvent, le principal argument de la

morale qu'on adresse à un enfant peut se résumer en ces mots : *Que dira-t-on de ta conduite? On va se moquer de toi! Tes camarades te surpasseront!* C'est encore ainsi que, dans nos colléges, les stimulants sur lesquels on compte le plus pour le travail des élèves sont les distinctions de rang dans la classe et surtout ces solennelles distributions de prix qu'on entoure de tant d'éclat pour mieux enivrer les victimes qu'on y couronne.

On ne peut nier que l'amour-propre ne soit en tout ceci le principal mobile, bien que, à l'honneur de la nature humaine, des sentiments nobles et généreux viennent souvent s'y associer et en tempérer les funestes effets. C'est alors à ces sentiments meilleurs qu'on se plaît à rapporter les succès obtenus, afin d'en jouir sans remords; et l'on appelle émulation le mobile qu'on a mis en œuvre.

Il existe, il est vrai, dans la nature humaine une légitime, une sainte émulation; elle est excitée naturellement par la vue du bien, par la beauté qui réside en lui; elle nous enflamme du désir de faire nous-mêmes ce que nous admirons dans les autres. Indépendante de tout espoir de récompense, comme de tout sentiment d'amour-propre ou d'envie, elle est, dans les vues de Dieu pour l'éducation de l'homme social, un moyen de contre-balancer l'influence des méchants par l'exemple des bons. Notre instinct d'imitation pour tout ce dont la beauté et la grandeur se révèle à notre sens moral, voilà la véritable émulation, la seule vraiment salutaire, la seule que puisse avouer un éducateur chrétien.

Mais il y a loin de là à ces stimulants factices, qui des enfants d'une même classe font des rivaux se disputant les places, les prix et les couronnes! Et par quel étrange aveuglement se refuse-t-on à voir que nos colléges poussent un grand nombre de leurs élèves dans cette funeste voie de l'orgueil, de l'ambition, de l'amour effréné des distinctions, où la foule se précipite encore dans l'âge mûr, pour son malheur et pour celui de la société!

Oui, pour combattre l'orgueil, ce vice qui est le principal obstacle à notre perfectionnement moral, il faut que l'éducation adopte une marche bien différente, une marche en quelque sorte contraire de celle qu'on suit généralement dès le berceau d'un enfant jusqu'aux jours de son adolescence.

L'orgueil est un sentiment simple, et nous savons que l'âme ne se l'approprie que par un acte d'intuition; nous écarterons donc à tout prix du petit enfant ce qui peut lui donner l'intuition de l'orgueil. Ainsi nous ne l'exposerons point à des témoignages d'admiration; nous éviterons tout ce qui pourrait le faire croire à son propre mérite, à sa propre importance; nous renoncerons à lui procurer les plaisirs de la vanité, et il nous restera bien des moyens innocents de faire briller la joie dans ses yeux.

Malgré tous nos soins, l'orgueil se montrera; car nous pouvons le contenir, mais non pas le détruire; et nous ne sommes pas tellement maîtres de la vie d'un enfant que nous puissions proscrire d'une manière absolue toutes les occasions d'éveiller le vice dans son cœur. Mais nous savons qu'une fois éveillé, il se fortifie en s'exerçant, et nous devons le soustraire à toutes les excitations qui pourraient le mettre en œuvre et augmenter son pouvoir. Ainsi nous ne proposerons pour mobiles à notre enfant que l'amour du bien, le sentiment du devoir, les avantages naturels attachés à son accomplissement, et non point l'opinion des hommes, le désir des louanges, la crainte de la moquerie; ainsi nous lui apprendrons par sa propre expérience que le travail, comme tout autre devoir, porte en lui sa vraie récompense, et nous n'aurons aucun besoin de lui montrer des distinctions, des prix et des couronnes à conquérir en humiliant ses condisciples.

Quand l'orgueil, au lieu d'être sans cesse excité, sera ainsi contenu pendant l'enfance, toute l'éducation morale se présentera sous un aspect nouveau; elle sera devenue douce, facile et efficace. Bien souvent, en effet, c'est l'orgueil qui rend l'enfant désobéissant, opiniâtre ou boudeur; c'est l'orgueil qui l'em-

pêche de reconnaître un tort ou de suivre un bon conseil; c'est l'orgueil qui exalte en lui le désir de posséder; c'est l'orgueil enfin qui est à la base de l'envie, de l'ambition, du respect humain. Voilà pourquoi la lutte que nous avons à soutenir contre le développement de ce vice peut être considérée comme la partie la plus importante de la tâche que nous impose l'éducation de la tendance personnelle.

Après l'orgueil, le vice qui d'ordinaire se manifeste le premier dans le cours de la vie est l'avarice. Dès son berceau le petit enfant comprend ce que c'est que de posséder, et il tient à la possession de ses vêtements et de ses joujoux; aussitôt il désire augmenter ce qu'il a; il cherche à s'emparer de ce qui est à sa portée; il ne veut plus rendre ce qu'on lui a confié; si l'on n'y prenait garde, il aurait bientôt tout accaparé. Il y a alors nécessité pour les personnes qui entourent l'enfant de s'opposer à un grand nombre des actes par lesquels le vice naissant cherche à se satisfaire, et c'est là un obstacle réel à son développement. Mais cet obstacle est souvent insuffisant, parce que l'opposition que rencontre l'enfant n'est pas motivée par la notion du devoir : on lui interdit tel objet parce qu'il est dangereux à manier, tel autre parce qu'il est fragile ou délicat, tel autre encore parce qu'on en a besoin; en même temps on le laisse s'emparer sans permission d'autres objets qu'on n'a pas les mêmes raisons de lui interdire; l'enfant ne comprend rien à ces différences, il ne voit dans votre défense qu'un acte arbitraire qui le contrarie, de là ses cris et sa colère.

Mais si, dès le commencement, on s'est proposé de combattre ce penchant dans son principe, si l'on a accoutumé l'enfant à distinguer nettement ce qui est à lui de ce qui est aux autres, à respecter le bien d'autrui tant qu'on ne lui en a pas permis l'usage, à borner ses désirs et à restreindre son activité à ce qui en est l'objet légitime, alors l'esprit de contentement et le sentiment du devoir s'établissent peu à peu dans son cœur et y viennent mettre une limite salutaire au désir de posséder.

C'est ainsi que, dès la première enfance, en contenant l'acti-

vité naissante de l'avarice, on peut combattre efficacement ses progrès. C'est le moyen direct par lequel nous devons agir contre les premiers développements de ce vice; mais il en est un autre dont les effets se feront sentir plus tard et avec une force croissante dans toute éducation bien dirigée : nous voulons parler de l'influence de la sympathie, de l'amour du prochain, de la compassion, de la bienfaisance, dans le cœur de l'enfant; cette influence appartient à la tendance sociale dont nous nous occuperons au chapitre suivant.

La sensualité ne se manifeste ordinairement, pendant le cours de l'enfance, qu'après l'orgueil et l'avarice. N'est-il pas remarquable que, dans la vie du nouveau-né, le corps ne demande à satisfaire que ses besoins réels, après quoi l'animalité est reléguée au second rang, et les vices qui tiennent à l'ordre physique cèdent le pas à ceux qui appartiennent à l'ordre spirituel?

Ce retard naturel dans l'apparition de la sensualité est une circonstance heureuse pour l'éducation, car il lui donne du temps pour développer les goûts et les bons sentiments par lesquels le vice pourra être combattu dans le cœur de l'enfant. Et cependant on ne voit que trop souvent le développement du corps amener bientôt, presque sans opposition, celui des désirs vicieux qui s'y rapportent. C'est en général lorsque l'éducation n'a pas profité de ses avantages, lorsqu'elle n'a pas développé de plus nobles désirs, lorsqu'elle n'a pas combattu l'orgueil, lorsqu'elle n'a pas contenu le premier essor de la sensualité. Ce dernier moyen est notre moyen direct d'agir contre le développement du mal; et pour l'exposer clairement, nous devons examiner l'un après l'autre les divers vices qui tiennent aux exigences des sens; ce sont : la gourmandise, la paresse, la délicatesse et l'impureté.

La gourmandise n'apparaît qu'après le sevrage, lorsqu'une nourriture variée fournit à l'enfant l'occasion de comparer les mets et d'avoir des préférences, lorsque surtout, pour lui faire plaisir, on lui donne des friandises sur le mérite desquelles on

a bien soin d'appeler son attention. Par cette provocation, comme par notre exemple, c'est nous, bien souvent, qui excitons ce vice chez les êtres faibles et sans expérience que nous avions le devoir d'en préserver.

Il est sans doute naturel et légitime, notre désir de procurer des jouissances à nos enfants en leur donnant ce qui flatte leur goût, et nous ne pouvons pas condamner absolument les plaisirs attachés à ce sens puisqu'ils sont un don de la bonté de Dieu. Cependant nous devons savoir résister souvent à ce désir à cause des dangers qu'il recèle; nous avons assez d'autres moyens plus nobles et plus innocents de rendre nos enfants heureux, et notre devoir est toujours de préférer pour eux aux plaisirs des sens ceux du cœur et de l'esprit.

Ainsi, dès les commencements, évitons tout ce qui peut leur faire attacher de l'importance à ce qu'ils mangent, ne les punissons point par la privation d'un mets; ne leur donnons jamais des friandises comme récompense. Que leur nourriture soit simple et uniforme; qu'on leur accorde indifféremment de tout ce qui est devant leurs yeux; que l'appétit les fasse accourir au repas avec plaisir, mais qu'après s'être rassasiés ils soient tout aussi pressés de quitter la table pour reprendre leurs occupations.

La gourmandise ne se développe que par les occasions de s'exercer; or il est au pouvoir des parents d'éviter ces occasions, ou du moins de les rendre assez rares pour n'être pas dangereuses. Il leur est donc beaucoup plus facile qu'ils ne le croient de préserver leurs enfants de ce vice, et nous pouvons promettre le succès à ceux qui voudront l'essayer sérieusement.

La gourmandise est ordinairement peu prononcée parmi les hommes qui gagnent leur pain à la sueur de leur visage, parce qu'elle y a manqué des occasions de se développer; mais elle y est trop souvent remplacée par la passion du vin et des liqueurs fortes; et le vice de l'ivrognerie est un si grand fléau pour l'humanité, que nous ne pouvons nous dispenser d'en parler.

Tout le monde connaît la difficulté presque insurmontable

qu'un ivrogne éprouve à se corriger, lors même qu'il en a un ardent désir pour avoir ressenti le désastreux effet que sa funeste habitude exerce sur sa fortune, sur sa réputation, sur sa santé et sur le bonheur de sa famille. Ce vice d'ailleurs ne paraît guère qu'à un âge où l'homme échappe au pouvoir éducatif des parents et des instituteurs. Il est donc d'une extrême importance de chercher à en prévenir les premiers développements, et c'est à quoi la tâche de l'éducation est ici presque exclusivement bornée.

Il se trouve sans doute des circonstances qui peuvent faire naître le goût du vin, même chez un enfant ; le devoir des parents et des maîtres est de les prévoir, de les écarter, et de combattre directement les progrès de ce penchant en lui ôtant les occasions de se satisfaire. Mais à l'ordinaire ils ne pourront que prémunir leurs élèves contre un danger dont le moment n'est point encore arrivé pour eux.

Ils y parviendront, d'abord en leur faisant comprendre l'horreur que l'ivrognerie inspire à toute âme saine ; puis en leur donnant ces goûts et ces sentiments élevés qui font mépriser à l'homme les grossiers plaisirs du vin ; enfin en les accoutumant à une activité variée mais constante, qui ne laissera dans leur vie aucune place pour l'oisiveté.

La paresse n'est point en général le défaut du premier âge ; par une disposition providentielle de sa nature, l'enfant veut agir, et il agit constamment tant qu'il est éveillé. Quand il commence à se refuser à l'activité que nous exigeons de lui, c'est ordinairement parce que cette activité n'est pas dans ses goûts, dans ses besoins, dans la sphère du pouvoir actuel de ses facultés. Aussi le voit-on rarement chercher à se dispenser du travail dans le cours d'une éducation qui, fidèle aux lois de l'organisme, ne lui demande rien qui ne soit dans l'ordre naturel de son développement, et laisse à ses organes physiques, aussi bien qu'à ses facultés intellectuelles, l'activité légitime qui leur appartient.

Cependant l'homme a besoin de régler l'emploi de son temps ;

et il faut un ordre régulier pour les exercices éducatifs de l'enfance, plus encore que pour les travaux de l'âge mûr. Or, quelque soin qu'on ait pris d'approprier cet ordre aux dispositions naturelles du premier âge, il se trouvera toujours des moments où l'enfant ne sera pas disposé à l'activité particulière qu'on exigera de lui, et où il ne pourra s'y livrer qu'en faisant un effort sur lui-même. Quelquefois alors la paresse l'empêchera de faire cet effort.

Il est fort important de combattre ce vice dès sa première manifestation, avant que par des actes souvent répétés il ait établi son empire sur la volonté de l'enfant, avant surtout qu'il ait pris toute la force d'une habitude. Et le seul moyen direct de le combattre, c'est de lui ôter les occasions de s'exercer.

Pour y parvenir, il faut d'abord interdire absolument toute infraction à l'ordre établi, par laquelle la paresse d'un enfant chercherait à se satisfaire. Si vous lui cédez un jour, vous la rendez plus exigeante pour le lendemain; si au contraire elle a été surmontée une première fois, elle le sera plus facilement une seconde.

Cependant cette sorte de contrainte que vous opposez aux désirs de votre élève ne pourrait pas se renouveler souvent sans danger pour son caractère et pour ses sentiments envers vous. Lors donc que vous voyez persister sa répugnance pour un exercice, changez l'ordre que vous aviez établi, et cherchez, même au prix de quelque sacrifice momentané, à le rendre plus conforme aux goûts et aux dispositions de votre enfant. Ainsi vous restituerez à son activité la force et l'élan qu'elle commençait à perdre, et vous ôterez à sa paresse les occasions de s'exercer par lesquelles elle serait devenue un vice d'habitude dont peu à peu l'influence se serait étendue sur toute la sphère de ses devoirs.

Lorsqu'un enfant montre une aversion générale pour toute espèce d'activité, lorsque les occupations les plus appropriées à son âge et au développement de ses facultés lui répugnent au

lieu de lui procurer du plaisir, alors cet enfant est malade, et c'est au traitement du médecin qu'il faut avoir recours.

L'étourderie, lorsqu'elle ne tient qu'à la faiblesse de l'attention, est du ressort de l'éducation intellectuelle; mais parfois elle résulte d'une paresse de l'esprit, et elle devient alors un vice du caractère.

L'enfant est d'abord porté à une activité vive et changeante, il préfère l'action à la réflexion; cependant il faut peu à peu l'habituer à réfléchir pour fortifier en lui cette activité intérieure de la pensée, qui est la condition d'un bon emploi de toutes les forces. C'est par cet exercice donné à la réflexion qu'on préviendra la paresse de cette faculté, cause assez fréquente d'une étourderie qui parfois dure jusqu'a la vieillesse[1].

Nous avons appelé *délicatesse* la disposition qui nous porte en toute chose à rechercher les sensations agréables et à éviter celles qui nous déplaisent. Cette disposition est naturelle et légitime, mais elle devient un vice lorsqu'elle prend trop d'empire sur nous.

Bien souvent c'est une sollicitude excessive des parents pour le bien-être de leurs enfants qui donne à ceux-ci l'habitude de tous ces soins délicats et minutieux dont bientôt ils ne sauront plus se passer sans éprouver une vraie souffrance, et dont le besoin peut finir par compromettre leur moralité, en subordonnant en quelque sorte leur activité au désir d'éprouver des sensations agréables.

Le corps si frêle, si délicat du nouveau-né, réclame des soins particuliers; mais tant qu'ils sont nécessaires, ces soins n'offrent aucun danger pour sa moralité : l'enfant ne les recherche pas, il les remarque à peine; il sera porté lui-même à s'en affranchir dès que votre prudence le lui permettra. Eh bien! il dépend de vous de le maintenir dans cette heureuse et salutaire disposition.

Ne prolongez pas plus qu'il n'est nécessaire les soins délicats

[1] L'étourderie peut encore être un effet de l'impatience dont nous parlerons dans la suite de ce chapitre.

dont vous l'avez entouré; laissez-le peu à peu s'habituer au froid, au contact des étoffes rudes et grossières, aux privations momentanées qui peuvent résulter d'un retard dans l'accomplissement de ses désirs, et en général à toutes les sensations désagréables auxquelles l'homme se trouve nécessairement exposé dans sa vie active.

Surtout n'appelez pas son attention sur des différences qu'il ne remarquerait point lui-même, et gardez-vous bien de lui donner ainsi l'idée de rechercher ou de craindre des sensations qui ne doivent pas exercer une influence décisive sur ses déterminations. Souvent en effet le plaisir et la peine existent plus dans notre imagination que dans la réalité; souvent un fait ne nous paraît insupportable que parce que, dans notre opinion, il en doit être ainsi. C'est principalement pendant l'enfance que l'imagination domine parfois la réalité; c'est alors que bien des opinions se forment, et il importe qu'elles ne soient point faussées.

Si pendant la première enfance vous avez eu soin de prévenir ainsi la délicatesse, si du moins vous avez réussi à en arrêter les progrès, vous aurez rendu un immense service à votre enfant, vous l'aurez affranchi d'une sorte d'esclavage, vous aurez écarté un obstacle à son activité, à son courage, à l'accomplissement de ses devoirs, à son bonheur. Alors, dans la période suivante, votre tâche sera facile; votre enfant, à l'école ou au collége, sera pour ses travaux et pour ses jeux en contact habituel avec des camarades de son âge, et ce n'est point là que la délicatesse commence à se développer.

L'état de maladie est encore un moment critique où le vice qui nous occupe peut renaître par l'effet des soins que la santé de l'enfant a rendus momentanément nécessaires, ou que lui a fait prodiguer la tendre compassion qu'il inspirait. Dans ce cas on aura recours à des précautions semblables à celles que nous avons indiquées pour la première enfance; mais cette nouvelle tâche sera bien facilitée par les résultats déjà obtenus, par le caractère déjà formé de l'enfant.

La *délicatesse* d'un malade est un grand obstacle à son rétablissement, car elle lui enlève la patience et le courage qui souvent, pour guérir les maux, sont plus puissants que tous les remèdes. C'est le défaut de patience qui empêche le malade d'attendre avec calme l'accomplissement de l'œuvre de la nature ou celui du traitement combiné par la science médicale; c'est le défaut de patience qui lui fait désirer chaque jour un nouveau remède et qui le jette dans les mains de ces empiriques, si habiles à cacher leur impuissance sous les apparences d'une science nouvelle ou même sous le manteau de la religion, pour mieux exploiter la faiblesse et la crédulité de ceux qui souffrent.

C'est le défaut de courage qui fait que tant de gens se croient malades à la plus légère incommodité, ou s'exagèrent leurs maux au point de nier les forces qu'il leur reste et de n'en vouloir faire aucun usage. C'est le défaut de courage qui souvent empêche le convalescent de reconnaître qu'il a été guéri par la nature ou par son médecin, et qui perpétue son malaise et sa faiblesse en lui faisant essayer de nouveaux remèdes et prolonger des ménagements devenus nuisibles, tandis que pour retrouver ses forces il lui suffirait de reprendre son train de vie ordinaire.

Oui, bien souvent, il ne manque à l'homme, pour se guérir, que de la patience et du courage; et ces deux vertus sont toujours compromises par le développement du vice que nous avons nommé *délicatesse*.

L'impureté est un vice qu'on ne devrait point s'attendre à voir devancer l'âge de la puberté, et qui cependant bien souvent corrompt l'enfance dès l'âge le plus tendre. C'est alors l'imagination qui a excité les premiers désirs et qui a éveillé les sens.

Le sentiment de pudeur auquel l'enfant est habitué dès ses premières années et qui devait lui servir d'égide contre l'impureté, devient une difficulté de plus pour l'éducation, une fois que ce vice est entré dans son cœur; car alors il a honte

de ses pensées, il les dissimule habilement, et ses parents n'osent pas même l'interroger. C'est ainsi que souvent des habitudes vicieuses s'établissent et se fortifient dans l'ombre, ruinent à la fois la santé et les études d'un enfant, et menacent d'empoisonner sa vie; c'est pourquoi il est d'une extrême importance de prévenir l'invasion des premières pensées mauvaises.

L'enfant dont le développement physique est loin d'être achevé ne doit ordinairement son initiation au vice qu'au contact d'autres enfants déjà gâtés; mais ce contact même n'est dangereux que pour ceux qui sont déjà disposés au mal.

En effet, tant que l'imagination n'a pas été excitée, la pudeur de l'enfant, restée intacte, le défend contre les excitations à l'impureté; elle les lui fait accueillir avec une répulsion et un dégoût qui découragent le tentateur.

Mais lorsque ses pensées ont déjà pris une direction dangereuse, lorsque son imagination a été enflammée par des récits, par des lectures, par des tableaux, par des spectacles, alors l'enfant est pris d'une curiosité inquiète qui le porte à accueillir avec empressement les révélations et les instigations de ses camarades déjà corrompus.

C'est donc dès les premières années de la vie d'un enfant qu'il faut veiller avec soin sur sa chasteté, qu'il faut préserver ses yeux et ses oreilles de tout ce qui pourrait donner une direction dangereuse à ses pensées et à son imagination. Mais souvent les parents se justifient en disant : Mon enfant n'y fait pas attention. Nous leur répondrons : Quand il y aura fait attention, il sera trop tard. D'ailleurs les parents se trompent bien souvent sur l'effet que produisent certaines images ou certaines paroles dans l'âme de leurs enfants. Ceux-ci savent fort bien feindre l'inattention et l'indifférence, lors même qu'ils sont vivement impressionnés, et que ce qu'ils ont vu ou entendu, fidèlement conservé dans leur souvenir, y restera comme une perpétuelle excitation au mal.

Il est difficile, dira-t-on, de garantir absolument un enfant

de toutes les impressions que vous redoutez pour lui; et si l'on y parvenait, on ne ferait que retarder le moment d'une initiation qui viendra nécessairement, et peut-être à un âge où elle sera plus dangereuse encore que pendant la première enfance.

Ce que nous demandons est difficile, il est vrai, mais non point impossible; nous dirons même que c'est nécessaire, et que rien ne saurait justifier les parents de n'avoir pas fait tous leurs efforts pour préserver leurs enfants d'une corruption précoce. En effet, pour le vice qui nous occupe, comme pour les autres, ce qu'il importe surtout, c'est d'empêcher les premiers développements du mal pendant cet âge tendre qui est encore désarmé contre toute tentation, parce que l'éducation n'a pas eu le temps de fortifier les facultés morales qui doivent dominer la tendance personnelle.

Ainsi, quand notre enfant aura été garanti de l'impureté jusqu'aux approches de la puberté, pendant ce temps nous aurons développé en lui le sentiment religieux, nous lui aurons donné un goût vif pour ses études, nous l'aurons habitué à une activité constante partagée entre les travaux du corps et ceux de l'esprit; chacune de ses journées sera bien remplie et suivie d'un sommeil réparateur; et la pensée du mal ne trouvera plus dans sa vie aucun vide pour s'y glisser.

Le tableau que nous venons de tracer n'est sans doute qu'un idéal qui rarement sera réalisé. Malheureusement l'absolu n'est pas de ce monde, et nous devons nous contenter d'y tendre de toutes nos forces.

Aussi ne prétendons-nous point entretenir nos enfants dans une ignorance complète des faits relatifs au vice dont nous cherchons à les préserver; seulement nous voulons faire tous nos efforts pour que la connaissance du mal ne leur vienne qu'avec celle du remède le plus efficace, du secours de Dieu. Lorsqu'ils liront la Bible d'une manière suivie, lorsqu'ils recevront une instruction chrétienne complète, ils seront nécessairement initiés à la connaissance du mal; mais ils le connaî-

tront alors avec toute sa laideur et avec la réprobation que Dieu y attache; en même temps ils connaîtront aussi la puissance de la foi et de la prière pour surmonter le mal par le bien.

Jusqu'à présent nous avons examiné les vices qui appartiennent exclusivement à une seule des trois dispositions qui constituent la tendance personnelle, c'est-à-dire soit au désir d'être estimé, soit au désir de posséder, soit au désir des jouissances physiques. Ces vices sont l'orgueil, l'avarice et la sensualité; nous avons dû leur accorder la première et la plus grande place dans notre étude, parce qu'ils sont la cause même de tous les autres; nous les appellerons vices principaux.

Ceux qu'il nous reste à examiner, sont : l'envie, la jalousie, 'ambition, l'opiniâtreté, l'impatience et la colère. Ils peuvent être excités, soit par l'orgueil, soit par l'avarice, soit par la sensualité, soit par plusieurs de ces mobiles à la fois; nous les ommerons vices dérivés.

En prévenant ou en restreignant le développement des vices rincipaux, nous avons travaillé efficacement à prévenir ou à estreindre celui des autres vices de la tendance personnelle, uisque nous avons combattu ceux-ci dans leur cause même. Nous avons donc accompli la partie la plus importante de la âche que nous impose l'éducation de la tendance personnelle; t cependant nous n'avons point encore accompli cette tâche lans toute son étendue.

En effet, l'envie, l'ambition, la colère, etc., sont des manifestations particulières et diverses des vices principaux; et hacun de ceux-ci, lors même qu'il est resté endormi ou qu'il été contenu dans l'une de ces manifestations, peut dans une utre déployer une grande énergie; en sorte que notre œuvre ducative n'est complète qu'autant que nous avons surveillé et ue nous avons combattu le développement des vices princiaux dans chacune des manifestations dont ils sont susceptibles.

Ainsi, par exemple, l'orgueil qui est ordinairement à la base

de l'envie, de l'ambition et de l'opiniâtreté, n'a point toujours également pour effet le développement de ces trois vices; un enfant peut être préservé de l'ambition et de l'envie et dominé par l'opiniâtreté; ou bien il peut être exempt d'opiniâtreté et plein d'envie et d'ambition. C'est que l'envie, la jalousie, l'ambition, etc., constituent, dans le développement moral de l'homme, des organes spéciaux qui, bien que dépendants de l'orgueil, de l'avarice et de la sensualité, ont cependant chacun un développement particulier proportionné à l'exercice qui lui est donné. Aussi sommes-nous obligé d'examiner séparément chaque vice dérivé, pour chercher les moyens directs d'en prévenir ou d'en combattre le développement.

L'envie est non-seulement un désir des avantages d'autrui, mais en même temps un chagrin de voir à d'autres des avantages que nous n'avons pas. Nous pouvons envier la gloire, la richesse ou les jouissances; ainsi l'envie peut être excitée dans notre cœur par l'orgueil, par l'avarice ou par la sensualité. Comme la richesse et la jouissance sont souvent pour l'homme un sujet d'orgueil, il est rare que ce dernier vice ne joue pas aussi un rôle dans le développement de l'envie.

Les comparaisons par lesquelles les parents appellent l'attention de leur enfant sur les différences qui peuvent exister entre ses avantages et ceux des autres enfants, portent presque toujours en elles le danger d'exciter l'envie dans son cœur.

Lorsque la comparaison est flatteuse pour notre enfant, il n'y a pas sans doute de motif immédiat pour exciter son envie; mais il n'y en a pas moins, pour l'avenir, un grand danger dans la satisfaction dont on le fait jouir, à laquelle il ne prend que trop de goût, et que désormais il recherchera en toute occasion. Cette recherche l'habituera à se comparer sans cesse à ses camarades; et les résultats de cette comparaison, chaque fois qu'ils ne seront pas à son avantage, auront pour effet ordinaire d'exciter l'envie dans son cœur.

Ce danger doit bien souvent engager les parents à éviter les comparaisons dont nous avons parlé; mais parfois celles-ci

sont inévitables; parfois aussi, présentées avec tact, avec prudence, et dans un esprit vraiment chrétien, elles contribueront au développement moral de l'enfant, bien loin de le pousser au mal.

C'est ainsi qu'on peut profiter des avantages particuliers dont il jouit, pour l'exciter à la reconnaissance envers Dieu, de qui il a tout reçu, et qui peut lui retirer ses dons, pour le porter à faire un bon usage du *talent* dont un jour il lui sera demandé compte, et même pour lui inspirer des sentiments d'humilité, en lui faisant sentir l'affligeant contraste de sa misère morale avec la sainteté à laquelle le convient tous les bienfaits de son Créateur.

Quand au contraire la comparaison doit placer votre enfant au-dessous de ses camarades, il faut distinguer, selon leur nature, les avantages qu'ils ont sur lui. Si ces avantages, appartenant à l'ordre moral, peuvent pour chacun de nous dépendre de notre volonté et de nos efforts, ne craignez point de les signaler; faites-y trouver à votre enfant un motif d'humilité et une occasion d'éprouver cette sainte émulation pour le bien dont nous avons déjà parlé. Mais s'ils appartiennent à l'ordre physique ou intellectuel, et s'il est absolument hors du pouvoir de votre élève de les conquérir, alors évitez une comparaison qui ne ferait que l'attrister et l'humilier, et pour peu qu'il soit enclin à l'envie, ne lui faites point remarquer son infériorité, à moins que vous n'y soyez obligé pour rendre hommage à la vérité.

Nous venons d'indiquer les précautions à prendre contre le développement de l'envie pendant la première enfance. Nous pouvons maintenant nous borner à rappeler à nos lecteurs que la méthode exposée dans le cours de cet ouvrage proscrit toutes les distinctions et les humiliations, toutes les récompenses et les punitions, par lesquelles ce vice est ordinairement excité dans le cœur des enfants pendant toute la durée de leurs études.

Nous pourrions presque nous dispenser de parler de la ja-

lousie, tant elle est voisine de l'envie, tant il y a d'analogie dans les circonstances qui font naître et qui développent ces deux vices, ainsi que dans les moyens de les contenir et de les combattre.

La jalousie est plus condamnable encore que l'envie, car elle n'a pas même pour excuse l'intérêt positif de celui qui l'éprouve. L'envieux veut avoir autant que les autres, le jaloux ne veut pas que les autres aient autant que lui ; l'envieux veut s'élever pour être au niveau de son prochain, le jaloux veut abaisser son prochain pour le mettre au-dessous de lui-même. Cependant nous devons reconnaître que la différence entre ces deux vices, telle que nous venons de l'exprimer, est souvent contredite par l'usage de la langue, qui dans bien des cas permet d'employer l'un pour l'autre les deux mots qui servent à les désigner.

Dans le langage ordinaire, le mot jalousie s'applique plus particulièrement aux sentiments de crainte, de dépit et de haine qui résultent parfois de nos prétentions à occuper la première place dans les affections d'autrui. Cette disposition est souvent excitée, dès la première enfance, et dans le sein de la famille, par d'imprudentes provocations. Combien de fois ne voit-on pas une sœur ou un frère aîné, quelquefois même des parents, s'amuser de l'ardeur avec laquelle le petit enfant brigue la préférence des personnes qui l'entourent, et de son dépit lorsque c'est un autre qui l'obtient ? Ils ne voient là peut-être qu'une innocente plaisanterie, cependant ils provoquent ainsi dans le cœur de l'enfant les premiers développements d'un vice qui peut empoisonner sa vie.

L'ambition est généralement considérée comme le vice de l'âge mûr ; mais si l'on croyait que l'enfant en est exempt on se ferait une funeste illusion qui ne s'expliquerait que par le peu d'importance qu'on attache à tout ce qui peut être l'objet de ce sentiment pendant les premières années de la vie. Ce serait oublier que le vice consiste dans la convoitise du cœur, et non point dans la valeur des objets extérieurs auxquels

elle s'adresse; et que, si l'enfant prêt à entrer dans la vie active est obligé d'avouer la futilité de ses anciens désirs, l'homme prêt à en sortir est forcé de reconnaître le néant de toutes ces grandeurs humaines qui l'ont si profondément agité.

L'esprit de domination est une des faces sous lesquelles l'ambition se manifeste avec plus de force pendant les premiers mois de la vie. Le plus petit enfant veut qu'on fasse sa volonté indépendamment des avantages réels qu'il en peut recueillir; il se complaît dans son pouvoir; il l'exerce avec mille caprices comme pour mieux le constater. Après en avoir usé dans le sein de la famille, il cherchera à dominer sur ses camarades, soit à l'école, soit au milieu des jeux; et si rien ne vient arrêter l'essor de cette disposition, il ne tardera pas à être un petit tyran. Pour combattre avec avantage ce développement du vice, il faut le réprimer dès ses premières manifestations. Vous devez faire beaucoup sans doute pour votre enfant, puisqu'il a beaucoup de besoins auxquels il ne peut satisfaire par lui-même; bien plus, vous devez lui montrer votre amour par votre complaisance, par votre empressement à lui faire plaisir lors même qu'aucun de ses besoins réels n'y est intéressé; mais vous ne devez jamais obéir à un ordre, ni céder à un caprice déraisonnable. Il y a là une nuance qu'il peut être difficile d'exprimer, mais sur laquelle l'enfant ne se trompe point; il démêlera fort bien le motif qui vous fait agir : si c'est la peur de l'irriter, il l'exploitera de manière à vous mener très loin; si c'est un sentiment libre de bonne volonté envers lui, joint au désir de former son cœur à ce qui est bien, les douceurs de l'amour et de la reconnaissance remplaceront en lui le désir de dominer.

Mais peut-être voudra-t-il essayer sur d'autres le pouvoir qui a échoué auprès de vous; c'est à vous de connaître son cœur, c'est à vous de surveiller ses relations avec les amis de la maison, avec les domestiques, avec ses jeunes camarades, et d'empêcher son esprit de domination de s'y développer; prenez garde aussi que personne ne soit la dupe des petits manéges

par lesquels il voudrait voiler son désir d'être le maître : on a vu des enfants donner les ordres les plus impérieux, tout en employant la formule *s'il vous plaît* qu'on leur avait imposée.

Quand l'ambition d'un enfant s'attache spécialement, soit aux distinctions, soit à la propriété, soit aux jouissances physiques, les vrais moyens de la combattre sont ceux que nous avons déjà indiqués pour contenir l'orgueil, l'avarice ou la sensualité, et nous ne pourrions en parler ici sans nous répéter.

Lorsqu'on a laissé l'ambition s'établir dans le cœur du petit enfant, elle le suit d'âge en âge; elle s'accroît sans cesse, tout en changeant d'objet. Excitée dans nos colléges par les distributions de couronnes, elle pourra bien pour quelques-uns s'attacher aux œuvres de l'esprit; mais pour le plus grand nombre elle se rabattra sur des futilités, elle exaltera le goût de la toilette et des dépenses de luxe ; elle produira enfin cette soif de s'élever au-dessus de la position que Dieu nous a donnée, qui décolore tant d'existences, et qui est un péril pour la société.

Il importe donc que l'ambition de l'homme soit surveillée et contenue dès son berceau jusqu'au moment où il échappe à l'influence éducative des parents et des instituteurs; il importe que l'enfant soit accoutumé sans cesse à jouir avec reconnaissance des bienfaits de son Créateur, en comparant sa position à celles qui sont moins favorisées et non point aux splendeurs qui ne sont point son partage, et qu'il apprenne ainsi à être content de son sort, ou du moins à soumettre à l'empire de la raison et de la conscience ce désir de progrès en tout genre qui est naturel au cœur humain.

L'opiniâtreté n'est parfois que la conséquence d'un défaut de la volonté, comme nous l'avons fait voir dans la première partie de cet ouvrage, livre IV, chap. v. Nous serons appelé plus loin à l'examiner sous ce point de vue en traitant de l'éducation de la volonté. Ici nous ne la considérons qu'en tant

qu'elle est une manifestation des excès de la tendance personnelle, et particulièrement un effet de l'orgueil.

C'est avec ce caractère que se présente si souvent l'opiniâtreté du petit enfant lorsque, pour ne point reconnaître un tort ou une erreur, il persiste dans un parti que l'évidence lui montre mauvais. N'oublions point que ce vice, comme tout organe, se fortifie par l'exercice, et que notre seul moyen de le détruire est de le forcer à l'inaction. Evitons absolument ces scènes prolongées dans lesquelles l'obstination d'un enfant lutte contre nos raisonnements, contre nos conseils, contre nos caresses et notre froideur, contre nos promesses et nos menaces. Dans ces tristes moments, sa raison et sa conscience ne nous entendent pas; il met son triomphe à rester invulnérable, et ce triomphe s'augmente en raison des efforts que nous lui opposons.

Aussitôt donc que vous voyez votre enfant s'opiniâtrer, cessez complétement de chercher à le convaincre, et traitez-le comme un être qui n'a plus sa raison.

Si l'objet de son obstination n'est pas en lui-même répréhensible, s'il ne peut nuire qu'à l'enfant lui-même, s'il ne recèle pas de danger sérieux, il suffit que vous l'ayez averti; laissez-le donc faire à ses dépens une expérience qui lui servira de leçon.

S'il en est autrement, si vous ne pouvez pas permettre que sa volonté s'accomplisse, alors, dès que son opiniâtreté se manifeste, remplacez toute discussion par un ordre formel; et si l'enfant n'obéit pas, placez-le dans l'impossibilité de suivre la mauvaise voie dans laquelle il voulait s'engager [1].

En rompant ainsi dès son début tout accès d'opiniâtreté, on ôtera à ce vice l'exercice auquel il aurait dû sa persistance et son accroissement, et l'on ne tardera pas à le voir disparaître.

L'impatience, dont nous avons à nous occuper ici, n'est point

[1] L'obéissance est une vertu qui appartient à la tendance sociale; les moyens de la développer seront exposés au chapitre suivant.

l'absence de cette vertu sociale et religieuse qu'on nomme patience et que nous étudierons dans les chapitres suivants, mais seulement le vice qui consiste à ne point savoir supporter quand il le faut les diverses contrariétés que rencontre l'essor de notre tendance personnelle.

Le petit enfant est naturellement impatient; il faut qu'il apprenne à supporter la souffrance et la privation; c'est là pour lui un apprentissage pénible mais indispensable; son bonheur est intéressé, comme sa moralité, à ce qu'il le commence dès que la volonté de Dieu lui en envoie l'occasion.

Les douleurs ne manquent point, hélas! au petit enfant, malgré tous les efforts de la tendresse maternelle pour les lui épargner. Cependant les parents ne songent guère à le faire profiter de leur influence éducative.

Et d'abord il est des souffrances passagères, des privations momentanées, des contrariétés sans importance, dont ils ne devraient pas même chercher à le dispenser, lorsqu'elles sont amenées par le cours naturel des choses. Ce sont les voies de Dieu pour l'éducation de l'humanité : il veut que l'enfant, en supportant ces petites épreuves, apprenne à supporter les grandes douleurs auxquelles tout homme est exposé ici-bas. Ne vous efforcez donc point de le garantir toujours des souffrances physiques et morales; et n'oubliez pas qu'endurer dès ses premières années celles qui ne surpassent point ses forces, lui vaut mieux que d'avancer dans la vie privé de cette initiation et désarmé contre la douleur.

Mais il est des maux et des chagrins plus pénibles, que jamais nous ne consentirions à laisser souffrir à nos enfants, si toute notre sollicitude et tous nos efforts n'étaient pas impuissants à les en délivrer. Ce sont des occasions que, malgré nous, Dieu leur envoie pour exercer leur patience, et dont ils retirent plus ou moins de fruit pour leur perfectionnement moral, selon l'esprit dans lequel ils reçoivent et ils supportent leur affliction.

Dans ces moments d'épreuve, les parents peuvent exercer

une heureuse influence sur le cœur de leur enfant; ils peuvent lui apprendre à recevoir les maux avec résignation, à les envisager avec calme, à en attendre la fin avec confiance; ils peuvent en un mot lui faire reconnaître par sa propre expérience que la douleur perd une grande partie de son amertume pour celui qui la supporte avec patience.

Pour parvenir à ce but, pour faire disparaître peu à peu cette disposition à l'impatience, si funeste à l'enfant, si pénible à ceux qui l'entourent, il faut que l'éducation suive une marche constante qui a besoin d'être tracée avec quelque détail, bien qu'elle ne soit qu'une application des principes généraux que nous avons exposés.

L'impatience d'un petit enfant consiste souvent à ne point savoir attendre avec calme le moment d'un plaisir qu'il se promet; alors il ne fixe plus son attention sur ce qui devrait l'occuper; il s'agite, il crie, il pleure. Quelquefois, pour mettre fin à cette pénible crise, on a la faiblesse d'avancer l'instant si désiré; mais c'est le moyen de la faire revenir plus violente encore à la première occasion, c'est encourager le vice au lieu de le combattre. Quelquefois aussi, en amusant l'enfant, on s'efforce de le distraire de l'objet qui le préoccupe; mais c'est tout au plus gagner du temps, c'est céder d'une autre manière, c'est lui donner une compensation, c'est l'accoutumer à un remède qui, fût-il toujours à sa portée, ne conserverait pas longtemps son efficacité. Souvent enfin on se borne à exhorter l'enfant, on cherche à calmer son impatience en lui démontrant que sa conduite est déraisonnable; ce moyen est bien légitime, sans doute: nous devons en tout temps la vérité à nos enfants; mais ce serait une illusion funeste que d'attribuer aux démonstrations logiques une grande influence contre les passions, surtout dans les moments ou celles-ci sont fortement excitées; aussi vaut-il mieux en général réserver les discours pour des temps plus calmes.

Il faut que l'enfant combatte lui-même son impatience et qu'il en triomphe; c'est là le seul moyen efficace qu'il ait de

s'affranchir du pouvoir de ce vice, et c'est à le lui faire employer que doivent tendre tous nos efforts. La première condition, c'est qu'il le veuille ; et pour qu'il le veuille, il importe qu'il n'éprouve de ses accès d'impatience que les fâcheux effets qui s'y rattachent naturellement. Pendant ces moments de crises, laissez-le donc souffrir et pleurer sans céder à ses cris, sans lui offrir des compensations, sans le plaindre d'autre chose que du défaut auquel il s'abandonne ; punissez-le même en l'éloignant de vous s'il devient trop incommode. Puis, quand il a repris sa tranquillité ordinaire, faites-lui remarquer que son impatience ne lui a servi à rien, et qu'elle l'a rendu malheureux ; avertissez-le, avec beaucoup d'affection, de calme et de sérieux, qu'il en sera de même à l'avenir, et que si de pareils accès se renouvelaient, vous seriez obligé de le priver des plaisirs dont l'attente produit en lui de si fâcheux effets. Mais il ne suffit pas que vous lui ayez inspiré le désir de se vaincre ; il faut encore que vous le protégiez contre sa propre faiblesse, en le plaçant d'abord dans les circonstances les plus favorables au triomphe de ses bonnes dispositions ; veillez donc à ce que ses premières épreuves ne soient point trop rudes : restreignez d'avance la durée de l'attente, remplissez-la par des occupations propres à captiver l'attention de l'enfant ; par là vous lui rendrez plus facile une première victoire dans laquelle il puisera la force d'en remporter de plus décisives.

Nous avons cherché à expliquer les moyens de corriger un enfant de l'impatience qu'il manifeste dans l'attente d'un plaisir ; nous voudrions examiner de même celle que lui donne une espérance déçue, une douleur corporelle, une contrariété ou un chagrin quelconque ; mais ce serait accorder à ce sujet plus de développement que n'en comporte le plan de cet ouvrage ; ce serait aussi nous répéter : nos lecteurs comprendront que les principes exposés plus haut peuvent s'appliquer à toute espèce d'impatience, comme à celle qui vient de nous occuper.

La colère se manifeste souvent par des crises violentes dès

les premiers mois de la vie. On voit le petit enfant, avant qu'il sache faire aucun usage de ses membres, avant qu'il puisse se faire comprendre autrement que par des signes, habituer quelquefois ceux qui l'entourent à faire toutes ses volontés, puis s'irriter dès qu'il éprouve un refus. Alors son visage devient pourpre, son corps s'agite et se tord dans tous les sens, et ses cris éclatent avec une telle violence, que ses organes semblent n'en pouvoir supporter l'effort.

Dans ces pénibles moments, les parents veulent à tout prix mettre fin à une scène qui peut compromettre la santé de leur enfant, et souvent ils se hâtent de céder à ses désirs. Par là ils ne lui montrent que trop le pouvoir de sa colère pour faire triompher sa volonté; désormais le petit mutin fera usage à tout propos de ce moyen de domination, et son vice ne cessera de s'accroître jusqu'au moment où ses prétentions deviendront impossibles à satisfaire.

Pour éviter d'être ainsi enfermé dans un cercle vicieux, il faut combattre la colère dès son début, alors que ses accès ne sont point encore assez violents pour causer des accidents tels que des hernies ou des convulsions; il faut épier les premiers indices de ce vice pour en réprimer les premières manifestations; il faut résister avec une fermeté inébranlable à toutes les demandes, à tous les désirs qu'un enfant exprimerait avec colère. Mais en même temps il faut chercher d'avance à écarter autant que possible les circonstances qui amèneraient de nouveaux accès.

La colère est ordinairement excitée par l'un des mobiles vicieux dont nous avons déjà parlé, par l'orgueil, l'ambition, l'opiniâtreté, l'impatience, etc.; les moyens que nous avons indiqués pour prévenir ou corriger ces divers vices seront donc en même temps des moyens de préserver l'enfant de la colère. Nous retrouvons ici cette solidarité organique qui, pour le mal comme pour le bien, unit ensemble les diverses parties du développement moral de l'homme, aussi bien que celles de son développement intellectuel et de son développement physique.

Nous avons vu que ces trois sphères de l'activité humaine, malgré leur nature essentiellement différente, sont cependant unies dans un organisme général qui les comprend toutes trois et qui souvent les rend solidaires l'une de l'autre. La colère nous en offre un exemple frappant : elle est favorisée par l'irritabilité du système nerveux et peut-être par d'autres particularités encore peu connues de l'organisme physique; c'est pourquoi quelquefois la volonté de l'enfant est impuissante à arrêter tout à coup les manifestations d'un accès de colère. Ainsi, après que la passion a excité les organes du corps, ceux-ci, à leur tour, réagissent sur le caractère, et ce n'est point là une des moindres difficultés que rencontre l'éducation.

Pour surmonter celle-ci, il faut, dans les moments de crise, tenir compte de l'état physique d'un enfant aussi bien que de son état moral; il faut, lorsque c'est l'excitation des organes corporels qui domine, s'appliquer à calmer celle-ci, et ne point exiger de la volonté ce qui ne dépend plus d'elle.

Maintenant nous avons examiné séparément les divers penchants vicieux qui appartiennent à la tendance personnelle; nous avons exposé les moyens directs de prévenir et de combattre le développement de chacun d'eux. Comme tous ces moyens ne sont que les applications d'un même principe, nous pouvons les résumer en peu de lignes.

Il faut d'abord chercher à prévenir le développement des penchants vicieux en éloignant de l'enfant toutes les circonstances qui peuvent les exciter. Si néanmoins ils s'éveillent, c'est dans leurs premières manifestations, quelque faibles qu'elles soient, qu'il faut les combattre. On y parviendra en leur retirant leur aliment, c'est-à-dire en empêchant l'enfant d'en recevoir aucune satisfaction, puis en écartant du sentier de sa vie toutes les causes d'excitation au vice qui commence à se développer.

Nous avons déjà remarqué qu'en combattant les excès de la tendance personnelle, l'éducation n'accomplit en quelque sorte

que la partie négative de son œuvre, tandis que son action positive tend à assurer le développement de la tendance sociale, de la tendance religieuse et de la volonté. Cette culture des organes du bien, qui sera exposée dans les chapitres suivants, est aussi, indirectement il est vrai, un moyen d'éducation de la tendance personnelle; son influence est non-seulement puissante contre le mal, elle est de plus indispensable pour en dompter définitivement les mauvais penchants. Enfin, pour combattre le développement des vices personnels, nous trouverons encore d'importants auxiliaires dans les moyens indirects de culture morale que nous examinerons à la fin de ce livre.

—

III

ÉDUCATION DE LA TENDANCE SOCIALE.

Les sentiments de la tendance sociale apparaissent, quoique bien faibles encore, dès le premier mois de la vie d'un enfant; et déjà ils viennent mettre quelque frein au développement de son égoïsme. Ils sont les germes des vertus qui donnent sécurité et bonheur à l'homme appelé à vivre en société, et même de celles qui le mettent en communion avec son Dieu et qui le préparent à l'éternité. Mais les rapports de l'homme avec ses semblables doivent seuls nous occuper dans ce chapitre.

Autant l'éducation est obligée de prévenir, de restreindre, d'étouffer en quelque sorte le développement des penchants de la tendance personnelle, autant elle doit provoquer, entretenir et stimuler celui des sentiments de la tendance sociale.

Ici donc commence la partie positive de l'œuvre moralisante qu'elle est appelée à accomplir.

C'est par l'influence du cœur d'une bonne mère que nous avons vu l'enfant recevoir l'intuition de la sympathie et des sentiments divers qui s'y rattachent. Nous avons reconnu que ceux-ci s'accroissent et se fortifient par l'exercice, qu'ils réagissent les uns sur les autres, qu'ils sont unis entre eux par les liens d'un véritable organisme[1]. Ces données vont nous fournir les moyens de favoriser leur développement, et de réaliser ainsi l'éducation de la tendance sociale.

Ces moyens seront nécessairement le contre-pied de ceux que nous avons exposés pour l'éducation de la tendance personnelle. Nous épierons, pour en profiter, toutes les occasions de donner à l'enfant l'intuition des sentiments sociaux; nous évoquerons son amour par notre amour, sa véracité par notre véracité, son support par notre support, etc. Puis nous chercherons constamment à exercer ses vertus naissantes pour les fortifier; mais nous nous garderons bien de leur rien demander qui soit en dehors des limites de leur pouvoir actuel, de peur de les exposer à des défaites qui les affaibliraient; ce dernier point, d'une extrême importance, est presque généralement négligé dans la pratique ordinaire de l'éducation; et cependant des exercices suivis, gradués et proportionnés aux forces des organes qui les exécutent, sont aussi indispensables aux progrès de l'ordre moral qu'à ceux de l'ordre intellectuel et de l'ordre physique.

Cette suite, cette gradation, cette mesure dans l'exercice des sentiments moraux, se trouvent réalisés pour la première enfance par les soins d'une bonne mère qui, grâce à l'instinct de son cœur ou à l'effet naturel des circonstances qui dominent sa position, observe spontanément les conditions de succès de son œuvre éducative.

Mais dès que cette influence est partagée par d'autres per-

[1] Voyez 1re partie, livre III, ch. III.

sonnes, surtout par des étrangers à la famille, dès que le souci de l'instruction d'un enfant devient la grande préoccupation de ses parents, dès qu'il faut suppléer aux leçons de la mère par celles de l'école, alors les conditions naturelles du développement de la tendance sociale ne sont plus observées, et les sentiments tendres et affectueux ne tardent point à perdre le mouvement de vie qui avait commencé à les animer.

Pour faire voir comment l'éducation peut poursuivre cette culture organique du cœur dont la tendresse maternelle nous donne l'exemple, comment elle peut, non-seulement lui subordonner tous ses autres soins, mais encore faire concourir ceux-ci, avec toutes les circonstances ordinaires de la vie, à exercer les sentiments, ou plutôt les facultés, qui sont les organes de la vie morale, il est nécessaire d'examiner séparément chacune de ces facultés. Nous suivrons dans cette étude l'ordre naturel de leur développement tel que nous l'avons reconnu dans la première partie de cet ouvrage, et nous rechercherons successivement les moyens de faire naître et d'exercer l'amour, la reconnaissance, la confiance, la véracité, la compassion, la bienfaisance, le dévouement, la justice, le respect, l'obéissance, le support et l'honneur.

L'amour doit être à la fois le fondement et le mobile principal de notre vie sociale comme de notre vie religieuse; quand nous aurons réussi à faire développer ce sentiment dans le cœur de notre élève, nous aurons accompli la plus grande, la plus importante partie de notre tâche.

C'est par son amour que, dès le commencement, la mère évoque celui de son enfant. Sous ce rapport, nous n'avons rien à lui apprendre, et nous avons tout à apprendre d'elle[1]. Mais il ne suffit pas que l'enfant ait de l'amour pour sa mère, il faut encore qu'il éprouve ce sentiment pour les autres personnes qu'il voit habituellement autour de lui, pour celles surtout qui lui font du bien. Lorsque, par exemple, il n'aime point les

[1] Voyez 1re partie, livre III, ch. III.

maîtres et les condisciples avec qui il passe la plus grande partie de ses journées, son cœur se refroidit dans ces relations sociales où les sentiments affectueux n'ont aucune part, et il devient tiède même pour les affections de famille qui l'avaient ému dès l'enfance. Ceux donc qui, à un titre quelconque, sont appelés à s'occuper de l'éducation des enfants, doivent mettre leur premier soin à se faire aimer d'eux.

Ils y parviendront en suivant l'exemple d'une bonne mère, c'est-à-dire en aimant tout d'abord leurs élèves, et en leur donnant constamment des preuves de leur amour. Mais il faut que cet amour soit sincère ; un sentiment joué, loin de produire d'heureux effets, ne serait qu'une cause de démoralisation. Or, l'amour ne se commande pas ; vous donc qui n'aimez pas les enfants, gardez-vous d'embrasser la carrière de l'éducation, aussi bien n'y trouveriez-vous que la fatigue et le dégoût.

Ils sont rares, heureusement, les hommes qui n'éprouvent aucune sympathie pour l'enfance, qui ne prennent intérêt ni à ses progrès, ni à ses plaisirs. Et lorsque cette sympathie existe, quelque faible qu'elle soit, elle s'augmente rapidement quand on la témoigne à l'enfant de manière à éveiller dans son cœur des sentiments qui y répondent. Ne vous découragez donc point, pour peu que vous sentiez en vous quelques élans d'amour ; prenez garde qu'ils ne soient comprimés par les déceptions, par les difficultés de tout genre que vous pouvez rencontrer ; donnez à cette sainte flamme un aliment sans lequel elle s'éteindrait sans retour. Faites comme la mère qui, par ses sourires, par ses caresses, cherche le cœur de son nourrisson jusqu'à ce qu'elle l'ait trouvé. Ainsi vous fortifierez l'amour dans votre propre cœur en même temps que vous l'éveillerez dans celui de vos élèves.

L'affection des enfants pour leur maître est la meilleure garantie de celle qui doit les unir entre eux. On voit sans doute des écoliers se lier d'une amitié à laquelle l'instituteur n'a point de part ; mais souvent une pareille amitié n'est fondée que sur

des intérêts passagers, et ces intérêts ne sont pas toujours innocents : à la communauté des jeux vient s'ajouter celle de la ruse et de l'indiscipline, quelquefois même celle de la fraude, de la révolte et de l'immoralité. On comprend quel peut être le danger de ces liaisons formées sans le concours du maître et souvent contre lui. Mais lorsque l'instituteur se fait aimer de ses élèves, alors il est dans sa classe le centre des affections du cœur comme il est celui du développement des intelligences, alors il éveille et il entretient parmi les enfants une amitié désintéressée, pure et sainte, qui est l'un des plus précieux éléments de la culture morale.

L'amour sera donc éveillé dans le cœur de l'enfant, d'abord par sa mère et par les autres membres de la famille, puis aussi par tous ceux qui ont avec lui des relations habituelles ; mais une fois éveillé, il a besoin d'être entretenu et fortifié par l'exercice, et ce sont les moyens de l'exercer qui doivent maintenant nous occuper.

L'activité de nos organes moraux dépend beaucoup moins de notre volonté que celle de nos organes intellectuels et de nos organes physiques ; aussi ne pouvons-nous point exercer les sentiments du cœur à notre choix et à notre heure comme nous avons exercé les facultés de l'intelligence et les forces du corps.

Quelquefois on méconnaît cette différence, on confond l'expression du sentiment avec le sentiment lui-même, on se contente d'exercer l'enfant à exprimer ce qu'on voudrait qu'il sentît ; c'est alors qu'on l'habitue à cette voix doucereuse, à cette phraséologie sentimentale, qui pour toute sa vie peut-être ne seront qu'un vernis trompeur.

Mais ordinairement on reconnaît que le cœur n'obéit point à nos ordres ; on en conclut qu'il n'est pas en notre pouvoir d'en exercer les nobles facultés, et l'on se borne à employer les moyens indirects d'influence morale : l'exemple, l'habitude, l'instruction et la discipline.

Nous ne pouvons pas toujours, il est vrai, mettre en œuvre

à volonté les sentiments du cœur; mais il est dans la vie mille occasions qui les excitent, et dont l'influence les exercera plus ou moins selon le concours que nous leur prêterons. Nous devons favoriser ces occasions; nous devons nous efforcer de leur faire déployer tous les heureux effets qui peuvent en résulter.

Ainsi, lorsque l'enfant reçoit quelque témoignage d'amour, nous pouvons souvent contribuer à le lui faire remarquer et comprendre, de manière à ce que son cœur en soit touché, et le préserver par là de cette habitude, si déplorable, et si commune parmi les jeunes gens, de recevoir chaque jour des preuves d'affection, de dévouement même, presque sans s'en apercevoir, sans y voir autre chose qu'un tribut qui leur est dû.

Puis, quand un élan de vraie sympathie vient échauffer le cœur de l'enfant, il se trahit par sa contenance, par l'expression de ses yeux, par le timbre de sa voix, et des parents attentifs ne s'y trompent pas; ils peuvent alors soutenir ce noble mouvement, écarter les obstacles à sa durée, et faire revenir avec prudence et avec mesure les circonstances qui l'avaient provoqué.

On nous reprochera peut-être de ne point indiquer d'une manière précise quels sont les moyens d'exercer la sympathie. C'est qu'ils naissent des circonstances mêmes, qu'ils varient avec elles et avec le caractère des enfants, et que leur efficacité tient uniquement à leur parfaite convenance avec le cas auquel on les applique. Que l'expérience donc vous serve de guide : favorisez tout ce que vous voyez éveiller et mettre en œuvre les sentiments affectueux de votre enfant; évitez tout ce qui produit un effet contraire.

Ce sera tantôt par un geste ou par un regard, tantôt par une parole, tantôt par l'action, que vous parviendrez à son cœur; mais quand celui-ci sera ému, l'abstention pure et simple sera souvent votre meilleur moyen de favoriser le sentiment qui s'y manifeste. Les élans du cœur ont un caractère d'individualité qui demande à être respecté : de même que les vibrations des

cordes sonores ne s'excitent et ne se renforcent mutuellement que lorsqu'elles rendent des sons en accord parfait; de même les sentiments du cœur n'exercent dans une autre âme leur influence souvent si puissante, que lorsqu'ils y trouvent des sentiments qui leur correspondent. Lors donc que vous n'êtes point assuré de l'existence de cette parfaite harmonie entre vos impressions et celles de votre enfant, n'allez pas risquer de lui offrir votre sentiment à la place de son sentiment, votre émotion à la place de son émotion; n'approfondissez rien alors, mais plutôt abstenez-vous, de peur de faire évanouir dans ce jeune cœur le mouvement de sympathie qui commençait à le réchauffer, et qui pouvait donner à sa vie morale le plus heureux essor.

Ce que nous venons de dire du développement de l'amour s'applique également à celui de la reconnaissance et de la confiance; car ces trois vertus sociales naissent et se fortifient ensemble sous l'influence de cette affection constante qu'on témoigne à l'enfant dès son berceau, et qui se manifeste par des bienfaits toujours renouvelés. Elles seront donc exercées en même temps et par les mêmes moyens.

Mais il est nécessaire que les parents s'assurent de l'existence et des progrès de chacun de ces sentiments; car ils se corroborent et se prouvent réciproquement, et si l'un d'eux venait à manquer, on aurait lieu de douter de la réalité des deux autres.

L'enfant exprime d'abord sa reconnaissance par ses sourires, car il n'a rien d'autre à donner; mais bientôt il peut y joindre des paroles et même des services; veillez alors à ce que cette manifestation reste toujours sincère, à ce que le sentiment du cœur se montre par des actions spontanées et non point seulement par des formules apprises.

C'est aussi dès son berceau qu'on voit l'enfant exprimer sa confiance, lorsqu'il étend ses petits bras vers ceux qui souvent déjà l'ont porté avec amour. On devrait profiter des occasions qui se présentent chaque jour pour mettre en œuvre

ce sentiment; tandis qu'au contraire on évite ordinairement de l'exercer pendant le pemier âge. Doit-on s'étonner ensuite de le trouver si faible lorsqu'on a besoin de l'invoquer? La confiance de l'enfant doit s'étendre peu à peu au delà des faits dont il a l'expérience, car il doit être le germe de la foi, de cette vertu religieuse dans laquelle réside la vie de l'âme, et que les parents ne sauraient cultiver trop tôt ni avec trop de soin.

En cherchant à développer par l'exercice l'amour, la reconnaissance et la confiance, il importe de se tenir en garde contre une erreur qui bien souvent suffit pour rendre les efforts des parents non-seulement impuissants pour le bien, mais encore funestes à la vie morale de leurs enfants. Cette erreur consiste à vouloir mettre en œuvre des sentiments qui n'existent point encore, du moins avec le degré d'énergie nécessaire pour la manifestation qu'on en attend. Demander trop à l'amour, à la reconnaissance ou à la confiance d'un enfant, c'est une faute semblable à celle d'un père qui voudrait le faire courir lorsqu'il peut à peine marcher. Eh bien, c'est une faute qu'on commet sans cesse; soit parce qu'on méconnaît dans le domaine moral la gradation, l'enchaînement des progrès et la proportion nécessaire entre la cause et l'effet, c'est-à-dire entre la force du sentiment et l'acte par lequel il se montre; soit parce que souvent on confond l'instruction morale avec l'exercice des sentiments.

L'instruction morale, dont nous parlerons au chap. VIII, doit être fondée sur la notion absolue du devoir; elle ne comporte ni tempérament ni restriction; elle est tenue de rester fidèle à la loi d'amour de l'Evangile, de la présenter à l'enfant dans toute sa beauté, dans toute sa perfection, et comme un type divin vers lequel il doit tendre malgré sa faiblesse.

L'exercice pratique des sentiments présente d'autres caractères. Ici nous retombons des hauteurs du type dans les basfonds de la réalité; et pour élever les cœurs dans les pures régions de la vie morale, c'est bien souvent terre à terre que

nous devons placer les premiers degrés de l'échelle. En effet, les actes de l'enfant n'ont aucune valeur pour son développement moral, s'ils ne sont un effet libre et spontané de ses propres sentiments ; et l'on ne doit demander à ceux-ci, même indirectement, que des manifestations proportionnées à leur force actuelle. Mais souvent on veut obtenir beaucoup plus, entraîné par le désir de réaliser promptement le type qu'on s'était proposé, par l'espoir si souvent chimérique de trouver dans le cœur d'un enfant, ou d'en faire surgir tout à coup des vertus toutes formées, par cette erreur enfin qui consiste à croire qu'il faut demander le plus pour avoir le moins. Lorsque, par suite de cet entraînement, on excite l'enfant à des actes que son cœur ne lui inspire point, il arrive de deux choses l'une : ou bien il résiste à toutes les excitations, il se roidit contre les sentiments au nom desquels on lui demande des sacrifices pénibles, et son cœur s'endurcit au lieu de se laisser pénétrer par de tendres affections ; ou bien l'enfant fait, soit par contrainte, soit par respect humain, ce qu'il ne voudrait pas faire, et il entre dans cette funeste voie d'hypocrisie qui est la mort du cœur.

Lors donc que vous trouvez une occasion favorable de mettre en œuvre les sentiments tendres qui se sont éveillés dans le cœur de votre élève, cherchez d'abord à vous rendre compte de l'état de leur développement ; puis, loin de courir le risque de les engager dans une épreuve qui surpasse leurs forces, ne leur demandez aucun effort qui ne soit plutôt au-dessous de ceux dont vous les jugez capables. Profitez alors des avantages de votre position pour mettre l'enfant sur la voie des actes qui peuvent réellement exercer ses vertus naissantes, pour les lui faciliter, pour l'y provoquer même, mais indirectement, et sans porter aucune atteinte à sa liberté morale.

Jusqu'ici nous avons cherché à expliquer comment on peut exercer, dans le cœur de l'enfant, l'amour, la reconnaissance et la confiance, ces trois vertus qui s'y développent ensemble, et

qui y naissent pour ainsi dire sous l'influence d'une suite de bienfaits dictés par l'affection. C'est par des moyens semblables, c'est avec les mêmes précautions qu'on exercera les autres vertus; aussi pouvons-nous maintenant nous borner à exposer les traits particuliers qui distinguent le développement et la culture de chacune d'elles.

La véracité de l'homme est un fait naturel et primordial, car l'enfant n'apprend à connaître la parole que comme un instrument de vérité; et si plus tard le mensonge pénètre dans son cœur, c'est lorsque le funeste empire de l'exemple et des passions vient faire violence à son sens intime, pour le pousser dans des voies tortueuses dont il ne soupçonnait pas l'existence. Nous avons donc ici une disposition à conserver plutôt qu'à faire naître; et nous la conserverons dans le premier âge de la vie en éloignant de l'enfant tout ce qui pourrait lui donner l'idée du mensonge.

Mais pour que cette disposition devienne une vertu, il faut qu'elle acquière la force de surmonter toutes les tentations auxquelles elle sera exposée dans le cours de la vie; et nous ne pouvons la fortifier qu'en l'exerçant.

La véracité d'un enfant n'est réellement exercée que quand elle se manifeste malgré quelque motif qu'il aurait de nous cacher la vérité. Mais autant cet exercice est salutaire, autant la chute serait funeste. Nous devons donc éviter de placer notre enfant dans une situation où la vérité exigerait de lui un sacrifice au-dessus de ses forces. Exerçons-le à la véracité, c'est-à-dire habituons-le à dire la vérité, même contre son intérêt du moment; mais ne l'exposons jamais volontairement à une tentation de mensonge à laquelle nous pensons qu'il ne pourrait résister.

La compassion est dans le cœur de l'homme la base naturelle de la bienfaisance; c'est dire assez l'importance de ce sentiment pour le bonheur de la société. Mais il n'en a pas moins pour notre développement religieux : ce n'est que par la compassion dont notre cœur est capable que nous pouvons, sinon

comprendre, du moins entrevoir l'immense compassion dont Dieu a usé à notre égard, et entrer ainsi dans la voie chrétienne de la régénération. Aussi les parents ne doivent-ils rien négliger pour que leurs enfants soient compatissants.

Le sentiment qui nous fait souffrir des douleurs d'autrui est facilement compris et partagé par le premier âge, mais c'est en l'exerçant qu'il faut l'entretenir et le fortifier. Nous profiterons donc des occasions si fréquentes, hélas ! où nous voyons nos semblables dans un état digne de pitié ; nous ferons remarquer leurs maux à nos enfants, et ceux-ci s'attendriront avec nous.

Mais la pitié envers les hommes ne suffirait point toujours, pendant l'enfance, à un exercice assez habituel de ce sentiment, il faut y joindre la pitié envers les animaux. Nous devons à nos animaux domestiques, non-seulement les soins nécessaires à leur conservation, mais encore tous ceux qui peuvent contribuer à leur bien-être, et la meilleure garantie de l'observation de ce devoir est dans la compassion que nous inspirent leurs souffrances. Quand votre enfant ne pourra, sans souffrir lui-même, voir souffrir le cheval, le chien ou la poule, tout mauvais traitement envers eux lui fera horreur, et il s'associera volontiers aux soins bienveillants que vous leur rendrez. Ce sentiment s'étendra facilement des animaux domestiques à tous les autres, même aux moindres insectes, car vous ne laisserez point admettre à vos jeunes élèves le sophisme de ces physiologistes, qui affirment que les êtres placés aux degrés inférieurs de l'échelle animale sont peu susceptibles de souffrir parce qu'ils ont le système nerveux peu développé. Que vos enfants s'habituent à respecter la sensibilité dans toutes les créatures auxquelles Dieu l'a départie ; que jamais ils ne tuent sans nécessité une mouche ou une araignée ; qu'ils entourent de soins assidus les animaux de toute classe qu'ils voudront élever en captivité pour les mieux observer.

Quand leur compassion pour les souffrances des êtres privés de raison aura été exercée ainsi chaque jour, les souffrances

de leurs semblables trouveront ce sentiment plus vif et plus profond dans leurs cœurs.

Habituer un enfant à la compassion, c'est le disposer à la bienfaisance. Cette dernière vertu ne consiste point dans l'aumône seulement : des soins, des prévenances, une parole de sympathie, un regard bienveillant, sont souvent de vrais bienfaits; c'est pourquoi le plus petit enfant peut être chaque jour exercé à la bienfaisance, bien qu'il ne rencontre pas chaque jour un pauvre à secourir, et que rarement il ait quelque chose à donner.

L'exercice de l'aumône, dans notre état de civilisation, n'est d'ailleurs pas exempt de difficultés. Nous devons sans doute faire part de nos biens à ceux qui en ont besoin; mais nous devons aussi veiller à ce que nos dons reçoivent, sinon l'emploi le plus utile, du moins une destination qui ne nuise point à la société en favorisant les vices qui la rongent. Il faut donc que nous nous tenions en garde contre les ruses par lesquelles la paresse et l'inconduite savent détourner à leur profit les aumônes que nous destinons à la véritable misère. Mais le petit enfant ne soupçonne pas tant de fausseté; et l'initier à toutes nos défiances, ce serait risquer d'éteindre dans son cœur les sentiments généreux qui commencent à l'échauffer. Voilà donc une nouvelle raison pour nous, de ne considérer l'aumône que comme un moyen accessoire et extraordinaire d'exercer la bienfaisance pendant le premier âge.

C'est dans la vie de famille, c'est dans les relations de l'enfant avec ses maîtres et ses camarades, que nous trouverons chaque jour des occasions de mettre en œuvre la vertu que nous voulons développer dans son cœur. L'affabilité, la complaisance, l'empressement à rendre le plus petit service, voilà quels seront d'abord ses bienfaits. Quand il en aura contracté l'habitude dès l'âge le plus tendre, quand ensuite il se sera associé aux secours que vous donnez aux malheureux, il connaîtra la douceur attachée à la bienfaisance, et il sera disposé à la pratiquer toujours selon son pouvoir.

Nous n'avons pas limité la compassion de notre enfant aux souffrances de ses semblables; nous ne bornerons pas davantage sa bienfaisance : nous l'étendrons à tous les êtres doués de sensibilité. Nous exercerons en lui cette vertu de manière à ce qu'il mette son bonheur, non-seulement dans le plaisir de son prochain, mais aussi dans le bien-être des animaux placés sous sa dépendance; nous lui ferons connaître la douce jouissance qu'il peut goûter en sauvant le petit oiseau guetté par un chat, la mouche tombée dans l'eau, ou le papillon qui voltige autour de la lampe.

En exerçant ainsi chaque jour la bienfaisance de l'enfant envers les animaux et envers les personnes qui l'entourent, nous fortifierons dans son cœur le désir, le besoin même de soulager, selon son pouvoir, toutes les souffrances de ses semblables; nous le rendrons charitable.

La misère matérielle de l'homme est la seule que le premier âge puisse comprendre, la seule qui excite sa compassion et sa bienfaisance. Peu à peu cependant, l'enfant doit apprendre à connaître cette misère morale qui est le grand, le vrai malheur de l'humanité, et dont, hélas! son pauvre cœur n'est pas exempt. Peu à peu il doit s'accoutumer à plaindre les hommes qui, éblouis par les séductions de cette courte vie, se précipitent vers la tombe sans espoir pour l'éternité. Peu à peu enfin, il doit vouloir, pour les éclairer et pour les sauver, employer avec courage, avec amour et avec prudence, les moyens d'influence morale que Dieu lui a départis. Cette belle et sainte mission est, il est vrai, au-dessus de la portée de l'enfance; mais c'est dès l'enfance que l'éducateur doit y préparer ses élèves, afin qu'un jour ils soient dignes d'elle.

Quand la bienfaisance est ainsi devenue un besoin du cœur, il n'est pas de difficulté qu'elle ne puisse surmonter; elle finit souvent par triompher de l'égoïsme, au point que l'homme sacrifie son propre bonheur au bonheur d'autrui, alors elle s'appelle dévouement.

Nous l'avons déjà remarqué : les sentiments de l'enfance sont

peu susceptibles de cette énergie qui élève l'âme jusqu'au dévouement; et cependant cette dernière vertu obéit comme les autres aux lois du développement organique des facultés : elle n'apparaît pas toute formée dans la jeunesse ou dans l'âge mûr, sans avoir passé par une phase de préparation, sans s'être manifestée dans une certaine mesure, même pendant les années de l'enfance. En effet, si vous examinez l'enfant dans ses meilleurs moments, vous trouverez en lui des élans de générosité, des velléités de sacrifice, qui ne sont autre chose que les germes du dévouement, et qui, aux yeux de l'éducateur, ne sauraient avoir moins de valeur que pour le jardinier les germes des plantes les plus précieuses. De même que celui-ci soigne chaque jour ses semis et ses boutures, leur dispense avec discernement l'eau, la lumière et la chaleur, et veille à ce que tout concoure à leur développement; de même vous, qui voulez que le cœur de vos élèves devienne capable de dévouement, épiez toutes les circonstances qui le réchauffent, qui lui impriment quelque mouvement vers le sacrifice de lui-même, efforcez-vous d'en favoriser la durée ou le retour; et dans les jeunes âmes qui vous sont confiées, vous verrez peu à peu se développer une vertu qui paraissait incompatible avec l'égoïsme et la légèreté de l'enfance.

La justice, considérée comme vertu sociale, a sa base dans le sentiment de l'égalité de droits qui existe entre les enfants d'une même famille, d'une même patrie, d'un même Dieu. Ce sentiment est si naturel au cœur de l'homme, qu'il ne s'y évanouit jamais, même sous la pression des institutions et des faits qui semblent en être la négation; et qu'il y subsiste, malgré les inégalités civiles qui sont restées la condition de tant de peuples, malgré les inégalités politiques qui longtemps encore seront nécessaires au bonheur de plusieurs nations, malgré les inégalités d'éducation, de capacité, de fortune et d'influence qui sont inhérentes à toute société humaine.

Mais en entrant dans la vie, l'homme n'éprouve point d'abord le sentiment de l'égalité; la vérité lui est voilée par sa

position exceptionnelle de nouveau venu. Ainsi le petit enfant ne se sent l'égal de personne; il se trouve à la fois au-dessous et au-dessus de tous ceux qui l'entourent : il est au-dessous d'eux par sa faiblesse et son ignorance; il se croit au-dessus d'eux à cause des soins et des prévenances qui, en convergeant vers lui, exaltent son importance, et souvent, hélas! son égoïsme et son orgueil. Ce n'est point sans souffrance et sans regrets que, plus tard, désabusé par les réalités de la vie, il se voit forcé de descendre de son piédestal; et cependant alors on peut s'étonner de la facilité avec laquelle, dans son for intérieur, il admet ce principe d'égalité qui le détrône, cette notion de justice qu'on invoque devant lui et qui le soumet à la loi commune.

C'est un des avantages les mieux reconnus de l'éducation publique, que d'exercer l'enfant à la justice par l'expérience de l'égalité; et les débuts de cette expérience ne sont pénibles que pour celui qui, gâté par la faiblesse de ses parents, n'a trouvé dans la vie de famille aucune préparation à la vie sociale qui l'attend. Et cependant, nous croyons que l'éducation domestique peut faire mieux encore que de préparer l'enfant à l'égalité et à la justice, qu'elle peut et qu'elle doit l'y accoutumer et l'y exercer.

Ses premiers moyens d'y parvenir seront ceux que nous avons exposés au chapitre précédent pour combattre le penchant à l'orgueil, à l'égoïsme, à l'esprit de domination, c'est-à-dire qu'on ne permettra pas que l'enfant abuse de l'intérêt et de la complaisance que son entourage lui témoigne, pour gêner la liberté d'autrui, pour imposer capricieusement ses volontés, pour se faire servir sans nécessité. Puis on profitera de chaque occasion, soit pour l'accoutumer à se soumettre à tout ce que prescrit la justice, soit pour l'exercer lui-même à la pratique de cette vertu. Ainsi, par exemple, lorsqu'il y aura quelque chose à répartir entre les membres de la famille, les parents ne se borneront point toujours à donner à chacun équitablement sa part; mais quelquefois ils

chargeront l'enfant de faire lui-même cette distribution.

Le sentiment du respect se trouve associé à plusieurs autres vertus sociales; ainsi, dans les pages qui précèdent, nous avons cherché à montrer comment on doit exercer l'enfant à respecter la vérité et la justice. Nous trouvons donc ici un nouvel exemple de cette solidarité organique qui unit entre eux les pouvoirs moraux, comme ceux de l'intelligence ou du corps.

Il n'en est pas moins nécessaire de rechercher et de mettre en œuvre les moyens particuliers de développer et de fortifier le respect dans le cœur des enfants; et cette nécessité est surtout urgente de nos jours, parce que la vertu qui nous occupe est une de celles qui manquent le plus à notre époque.

L'horreur de notre siècle pour tout ce qui ressemble au servilisme et à l'obséquiosité, tend à faire disparaître peu à peu le respect même le plus nécessaire à la morale publique et au bonheur de la société : *On ne respecte plus rien*, répète-t-on de toutes parts. En effet, après avoir retiré aux abus le respect qui longtemps les avait maintenus, on ne s'est point arrêté dans cette voie, et chaque jour on voit s'affaiblir le respect pour les convenances, pour les magistrats, pour les lois et même pour la religion.

C'est en s'attachant d'abord à ce qu'il y a de respectable sur la terre, que le respect de l'enfant s'élèvera jusqu'à l'être infiniment respectable, jusqu'à Dieu. Mais le premier âge comprend difficilement le respect des idées, des sentiments, des institutions, des choses abstraites en général; et c'est par le respect des personnes que nous devons commencer à développer en lui cette vertu, si nous voulons la rétablir dans l'âme des nouvelles générations.

Les parents d'un enfant sont les premiers objets de respect qui s'offrent à lui; ici nous devons reconnaître une différence entre la nature des sentiments que le père et la mère inspirent ordinairement à leur enfant. Celui-ci, sans doute, doit les respecter tous deux, et il le peut sans que son amour, sa confiance, son abandon envers eux en soient altérés; mais dans

ses relations avec sa mère, c'est un sentiment plus tendre qui domine à l'ordinaire, tandis que son respect s'adresse plus particulièrement à son père, en qui il voit la bonté jointe à une force, à un savoir, à une puissance qui le rendent à ses yeux un être supérieur.

C'est donc dans les relations du petit enfant avec son père qu'on trouvera les premières occasions d'exercer le respect. Les parents qui voudront bien épier ces occasions pour en profiter, les verront se présenter à eux tout naturellement chaque jour; mais trop souvent ils les évitent ou les repoussent; ils abdiquent volontairement le respect qui leur est dû, croyant par là augmenter la douceur et l'intimité de leurs relations de famille; et ils ne voient pas qu'en renonçant à un moyen naturel et légitime d'autorité, ils font le plus grand tort au développement moral de leurs enfants.

Vous donc qui comprenez la nécessité de développer le respect dans le cœur de vos enfants, commencez par vous faire respecter d'eux dès leur bas âge; ne laissez perdre aucune occasion d'exercer en eux ce sentiment; et n'oubliez pas qu'une condition indispensable au succès de vos efforts, c'est que toujours vous vous respectiez vous-mêmes devant eux. Plus vos enfants vous respecteront, et plus il vous sera facile de leur apprendre à respecter la vieillesse, la vertu, les bienfaisantes institutions de leur pays, la sainte volonté de leur Dieu.

L'obéissance, que nous considérons comme une vertu, est souvent un effet du respect; ce n'est point l'obéissance de fait seulement, c'est aussi celle du cœur; ce n'est point une obéissance forcée, c'est une obéissance volontaire. Elle n'est ni pénible, ni humiliante, car elle consiste moins pour l'homme dans le sacrifice de sa propre volonté, que dans sa disposition à adopter la volonté d'une être qui possède sa confiance.

Telle est l'obéissance que l'éducation doit surtout s'efforcer de développer; elle y trouvera l'enfance toute disposée, si elle a réussi à fortifier dans son cœur les autres sentiments de la

tendance sociale. Le petit enfant, qui pour ses parents est pénétré d'amour, de confiance et de respect, trouve tout simple de leur obéir; il aime leur volonté, car il la croit d'avance bonne et salutaire; il la recherche, il l'épie, il l'interroge du regard avant de se décider. Dans ce cas, les relations entre les parents et leurs enfants sont toujours pleines de charme, l'éducation morale se fait en quelque sorte d'elle-même, elle porte les plus heureux fruits.

Mais, hélas! il est rare qu'il en soit ainsi : trop souvent les penchants de la tendance personnelle viennent arrêter le développement des bons sentiments, altérer l'harmonie des relations domestiques, et faire naître un funeste antagonisme entre la volonté de l'enfant et celle qui doit le diriger; trop souvent l'obéissance volontaire fait défaut.

Alors on est obligé de se contenter de l'obéissance de fait; mais on a besoin de l'obtenir, car celle-ci, bien que par elle-même elle n'ait aucune valeur morale, est cependant indispensable au succès de l'éducation. Elle est nécessaire comme moyen, car sans elle la direction de la vie d'un enfant échapperait à l'éducateur; elle est nécessaire comme habitude, car, dans le premier âge surtout, tout acte répété devient habitude, et dans l'habitude réside une force qu'il faut mettre au service du bien et non point du mal.

Voilà pourquoi il importe d'accoutumer l'enfant à l'obéissance dès son bas âge, lors même que son cœur ne l'y porte point; voilà pourquoi quelquefois il est nécessaire de le contraindre à obéir.

Nous avons déjà montré qu'en éducation la contrainte est un mal, et qu'il ne faut y recourir qu'en cas de nécessité absolue; ainsi les parents éviteront autant que possible de donner à leur enfant un ordre qui excite sa résistance. Mais, comme la désobéissance est un mal plus grand encore, quand l'ordre aura été donné, ils le feront exécuter par tous les moyens en leur pouvoir. En d'autres termes : laissez à votre enfant la plus grande liberté possible; mais dans les cas où vous croyez de-

voir ordonner, exigez une obéissance immédiate et complète.

Si les actes d'une obéissance forcée doivent ainsi être évités autant que possible, il n'en est pas de même de ceux d'une obéissance volontaire; il faut que l'enfant obéisse souvent, afin de s'exercer à cette vertu et d'en prendre l'habitude. Mais n'allez pas donner des ordres imaginés dans le seul but de multiplier les occasions de cet exercice; votre enfant ne tarderait pas à s'apercevoir de ce qu'ils ont d'arbitraire, et votre influence sur son cœur en serait profondément altérée. Dans le cours ordinaire de la vie de famille, dans les leçons, les travaux ou les plaisirs de chaque jour, vous trouverez des occasions assez fréquentes pour accoutumer vos enfants à obéir; et ce sera grâce à leur obéissance envers vous que vous réussirez à leur apprendre l'obéissance aux préceptes de la religion et aux lois de la société.

Le support, plus encore que toute autre vertu, a besoin pour son complet développement dans le cœur de l'homme, de la divine influence de la foi chrétienne. Mais tout en reconnaissant la suprême importance de l'éducation religieuse, les parents doivent employer les moyens naturels que leur offre la vie de famille à exercer et à fortifier dans le cœur de leurs enfants les divers sentiments de la tendance sociale, lesquels d'ailleurs servent aussi la cause de la vérité religieuse, même dans cet état de faiblesse et de misère qui est le partage des âmes que la vie évangélique n'a point encore pénétrées.

Voilà pourquoi nous avons dû traiter séparément l'éducation de la tendance sociale; voilà pourquoi nous devons exposer les moyens de développer le support dans le cœur des enfants, indépendamment du secours puissant que l'éducation de la tendance religieuse peut seule donner à cette vertu.

Le petit enfant est l'objet de tous les soins, de toutes les prévenances; il n'a rien à supporter, rien à pardonner, jusqu'au moment où il se trouve en contact avec d'autres enfants auxquels la conformité de l'âge donne à peu près les mêmes goûts, les mêmes exigences. L'exercice du support, pendant

les premières années de la vie, exige donc, comme celui de la justice, qu'un enfant vive habituellement avec d'autres enfants. Voilà pourquoi, sous ce rapport, l'éducation réussit ordinairement mieux dans les familles nombreuses; voilà pourquoi souvent elle laisse beaucoup à désirer pour l'enfant qui n'a ni frère ni sœur plus jeune que lui.

Lorsque les occasions de se former à l'indulgence et au pardon manquent ainsi à votre enfant dans la maison paternelle, mettez-le fréquemment en rapport de jeux ou d'étude avec d'autres enfants de son âge; et dans les mille incidents que ces relations amèneront chaque jour, vous pourrez l'accoutumer à supporter les défauts de ses petits camarades et à pardonner leurs offenses.

Cet apprentissage se continue tout naturellement dans la seconde période de l'enfance, lorsque l'école, le pensionnat ou le collége réunissent un grand nombre de condisciples dans une vie commune qui remplace plus ou moins pour eux celle de la famille. C'est alors à l'instituteur ou au chef de pension qu'il appartient de veiller à ce que le support se développe dans le cœur de ses élèves. Son intervention, il est vrai, est moins efficace et moins bienfaisante que celle des parents pendant la première enfance; mais aussi elle est moins nécessaire : la vie de l'école est déjà une image de la vie sociale; comme celle-ci, elle a ses frottements qui assouplissent le caractère, elle a ses punitions contre les individus qui la troublent. Ainsi l'écolier ne tarde pas à comprendre qu'il faut qu'il supporte les autres, afin que les autres le supportent. Ainsi, dans une classe bien réglée, il se forme un esprit public, une force de l'opinion, un sens moral de la majorité, qui flétrit l'esprit de rancune et de vengeance, et qui devient pour l'œuvre du maître un puissant auxiliaire.

Ce n'est point envers ses égaux seulement que l'enfant a besoin d'user d'indulgence et de pardon; ses parents et ses maîtres sont loin d'être parfaits, et souvent ils lui font tort, soit par leur négligence, soit par leur faiblesse, soit par leur impa-

tience. Le petit enfant, heureusement, n'aperçoit point ces défauts, et l'illusion qu'il se fait à cet égard est nécessaire au succès de sa première éducation. C'est pourquoi il est du devoir de ceux qui en sont chargés, non-seulement de combattre leurs propres défauts de toutes leurs forces, mais encore de cacher aux enfants ceux qu'ils n'ont pu corriger.

Cependant, quelque soin qu'ils prennent pour paraître irréprochables, ils n'y réussiront pas longtemps ; un moment viendra où ils verront s'ébranler l'illusion qui les rendait parfaits dans l'esprit de l'enfant. Qu'ils n'attendent point alors qu'elle soit complétement dissipée, qu'ils prennent les devants, et qu'ils avouent franchement leurs torts. Le défaut que vous reconnaissez vous-même vous nuira beaucoup moins dans l'esprit de vos élèves, que celui qu'ils découvriront malgré vous; peut-être même ne vous fera-t-il pas perdre dans leur estime autant que vous y gagnerez par votre franchise.

Lors donc que l'âge, l'expérience et l'éducation ont formé le jugement de votre enfant, lorsque l'instruction chrétienne lui a montré que tous les hommes sont pécheurs, ne craignez point de reconnaître vos torts envers lui, et ce sera pour vous des occasions de l'exercer à cette indulgence et à ce pardon qu'il a si souvent besoin de trouver en vous.

Il nous reste à parler d'un sentiment bien cher aux cœurs français, d'un sentiment qui parfois nous tient lieu de religion pour nous porter à ce qui est beau et grand, d'un sentiment qui a contribué plus que tout autre peut-être à nos gloires nationales, du sentiment de l'honneur.

L'honneur n'est point seulement le désir d'être estimé; c'est plutôt le désir d'être estimable aux yeux de ceux que nous estimons nous-mêmes, et que nous considérons comme les représentants de la conscience publique.

La conscience publique d'une nation est l'ensemble des principes moraux généralement admis; l'homme d'honneur est celui dont la conscience particulière admet ces mêmes principes, et qui en fait la règle de sa conduite.

L'honneur n'est point un guide aussi sûr que les autres sentiments de la tendance sociale : d'abord parce qu'il n'est pas toujours entièrement indépendant de l'un des éléments de la tendance personnelle, du désir d'être estimé; puis parce qu'il n'est pas fondé sur une règle morale fixe. Cette règle, en effet, varie pour l'homme avec le niveau moral de son pays et même avec celui de la société particulière dans laquelle il puise ses inspirations : le sentiment de l'honneur peut chez nous s'attacher à des états bien différents de délicatesse du sens moral; ce qu'il ne nous permettrait pas de faire à nous-même, il ne le défendrait point peut-être à plusieurs de nos compatriotes; quelquefois enfin il s'égare avec l'opinion du grand nombre jusqu'à prescrire des actes que réprouvent la morale et la religion.

Il résulte de là que l'éducation ne peut pas se borner à développer le sentiment de l'honneur, mais qu'elle doit encore s'efforcer de lui donner la base morale la plus pure en mettant la conscience de l'élève en rapport avec celle des hommes de bien les plus dignes de ce nom.

Nous l'avons déjà remarqué, l'honneur se développe faiblement pendant le premier âge, et ce n'est que dans les années de l'adolescence qu'il déploie quelque puissance : c'est que l'enfant se trouve trop différent des hommes faits pour pouvoir modeler sa conscience sur la leur, tandis que dans les camarades de son âge il ne découvre point encore des principes assez solides, assez généralement admis pour qu'ils constituent à ses yeux une conscience publique.

Cependant l'éducation peut préparer et hâter le moment où l'enfant trouvera dans le sentiment de l'honneur une nouvelle force pour faire le bien. Elle peut lui faire remarquer combien il lui importe d'être admis au nombre des honnêtes gens, de ceux dont la parole est crue, dont la promesse vaut un titre, et qu'on ne soupçonnerait pas d'une mauvaise action. Elle peut enfin profiter de mille circonstances pour lui montrer qu'une seule indélicatesse suffit à faire perdre à l'homme la conscience

de sa dignité et le droit à l'estime des gens d'honneur.

Ce sont, grâce à Dieu, des soins qui parmi nous ne manquent point de la part des parents qui attachent quelque importance à l'éducation morale de leurs enfants; et c'est pourquoi nous pouvons nous dispenser de donner plus de développement à cette partie de notre sujet.

Nous avons examiné tous les sentiments de la tendance sociale; nous avons montré comment on peut les exercer dans le cœur de l'enfant dès son bas âge; nous savons que cet exercice est notre seul moyen direct de les développer et de les fortifier.

Mais nous savons aussi que si la tendance sociale peut contrebalancer la tendance personnelle, elle ne saurait la dominer toujours sans le secours de Dieu; aussi devons-nous maintenant nous occuper de l'éducation de la tendance religieuse.

—

IV

ÉDUCATION DE LA TENDANCE RELIGIEUSE

L'homme qui voudrait moraliser ses enfants par le seul développement de la tendance sociale, se préparerait d'amères déceptions : nos sentiments envers nos semblables sont trop souvent refoulés par l'indignité de leur objet, ou surmontés par ceux de notre tendance personnelle. Sans la religion notre vie morale manque à la fois de force, de fixité, de règle et de sanction. Il faut que l'éducation de la tendance religieuse vienne soutenir et compléter celle de la tendance sociale afin d'offrir à l'homme pour toutes ses pensées, pour toutes ses paroles,

pour toutes ses actions, une règle placée hors des atteintes de ses erreurs et de ses passions, un but auprès duquel tous ses intérêts terrestres ne sont rien.

Bien souvent on se borne à donner aux enfants une instruction religieuse qui n'est point encore l'éducation des sentiments religieux. Il est sans doute indispensable de leur faire connaître les vérités de la religion ; mais cette connaissance ne produit pas nécessairement la force et la vie du sentiment qu'elle paraît si propre à inspirer. On peut connaître la religion, autant du moins que les hommes sont capables de la faire connaître, et conserver un cœur froid envers Dieu. Pour le développement religieux, comme pour tout autre, l'instruction n'est qu'une partie de la tâche de l'éducateur.

L'éducation de la tendance religieuse consiste à développer dans le cœur de l'enfant les sentiments qui s'adressent à son Créateur, c'est-à-dire l'amour de Dieu, la reconnaissance envers Dieu, la confiance en Dieu ou la foi, le respect pour tout ce qui vient de Dieu, l'obéissance à sa volonté. Ces sentiments ne sont autre chose que ceux de la tendance sociale, élevés et épurés par le changement de leur objet, et s'adressant non plus à la créature faible, pécheresse et mortelle, mais au Créateur tout-puissant, saint et éternel.

Les premiers sentiments de l'enfant sont éveillés par sa mère ; et celle-ci se sent heureuse de posséder le cœur de celui à qui elle a donné la vie. Mais une mère pieuse comprend qu'elle est impuissante à faire le bonheur de son enfant, et qu'à cet être chéri il faut un plus saint, un plus puissant protecteur ; c'est alors Dieu qu'elle lui fait connaître ; c'est jusqu'à Dieu qu'elle s'efforce d'élever les sentiments de son cœur ; et c'est ainsi sur la foi filiale de l'enfant que se fonde sa foi en Dieu.

Cependant la connaissance du Dieu créateur, de sa bonté, de sa providence, de sa puissance et de sa justice, ne suffit point pour rendre le cœur de l'homme capable d'un amour proportionné à un objet si saint et si grand. Hors de la foi chrétienne, la piété ne nous pénètre point assez pour nous délivrer de la

domination des choses visibles; l'ordre naturel du monde physique, auquel nous sommes assujettis, nous fait méconnaître l'action providentielle de Dieu sur nous; l'évidence des causes secondes nous dérobe la vue de la cause première; nous nous sentons trop éloignés du Tout-Puissant pour aspirer bien sérieusement à la communion avec lui; les nobles sentiments qui élèvent notre âme à son Créateur n'ont ni force ni durée, et nous retombons aussitôt sous le pouvoir de nos convoitises terrestres.

L'Evangile seul nous fait connaître notre misère morale, et nous montre l'Homme-Dieu nous apportant le pardon au prix de son sang, de ses souffrances, de ses opprobres. Il ne fallait rien de moins pour toucher véritablement nos cœurs, pour les détacher de la terre, pour les donner à Dieu. Voilà ce que la philosophie ne pouvait découvrir. Voilà ce qui assure au christianisme une force qui manque aux autres croyances. Voyez le Mahométan, l'Hindou, le Chinois : ils n'ont point une foi complète dans leur religion, car ils ne croient point à son universalité; leur fanatisme les porte à la haine de l'étranger; ils ne comprennent point un amour fraternel embrassant tous les hommes pour les réunir dans une même foi, dans un même salut; aussi ne les voit-on point se dévouer, comme les missionnaires chrétiens, pour porter la vérité jusqu'aux extrémités de la terre.

C'est donc dans un esprit chrétien qu'il faut développer la tendance religieuse pour qu'elle console les âmes, pour qu'elle les sanctifie, pour qu'elle les sauve. Et la mère qui veut que ses enfants croissent dans l'amour de Dieu, doit leur faire connaître Jésus, leur sauveur et leur ami.

Le développement des facultés religieuses et la connaissance de l'Evangile ne suffisent point toujours pour faire un vrai chrétien; le cœur de l'homme ne peut être réellement touché et gagné par le sacrifice de Jésus, que lorsqu'il sent sa propre misère morale et son besoin de rédemption. Quand donc nous aurons exposé les moyens de développer les sentiments reli-

gieux dans l'âme de l'enfant, nous devrons encore montrer ce qu'on peut faire pour que son cœur, dépouillé de l'orgueil spirituel, revête cette sainte et profonde humilité, qui lui est nécessaire pour embrasser la croix de Christ.

La grâce de Dieu, le secours de son esprit, sont sans doute nécessaires à la sanctification et au salut de nos enfants, et nous devons prier pour les obtenir; mais notre obligation ne s'arrête pas là. Dieu nous a donné sur leurs jeunes âmes une influence qui, pour être bornée, n'en est pas moins incontestable. Malheur à nous si nous n'en usons pas pour développer en eux chrétiennement les facultés religieuses dont nous avons trouvé les premiers germes dans les sentiments de la tendance sociale.

Nous savons que le développement religieux de l'homme, comme celui de tous ses pouvoirs physiques, intellectuels et moraux, est soumis aux lois de l'organisme. Nos facultés religieuses s'accroissent et se fortifient par l'exercice, elles diminuent et s'affaiblissent par l'inaction; elles exercent les unes sur les autres une action réciproque qui établit entre elles une certaine mesure de solidarité; leurs progrès forment un enchaînement continu; enfin quand leur développement s'arrête, leur déclin commence.

Ce sont ces lois qui nous ont indiqué la méthode éducative que nous avons exposée jusqu'ici; ce sont elles qui vont encore nous servir de guide pour l'éducation de la tendance religieuse.

Parmi les sentiments qui appartiennent à la tendance sociale, il en est qui sont susceptibles de s'adresser à Dieu et de devenir ainsi des vertus religieuses; ce sont l'amour, la reconnaissance, la confiance, le respect et l'obéissance; nous montrerons tout d'abord comment on peut les développer dans leurs rapports avec Dieu et le Sauveur. Mais il en est d'autres qui, par leur nature même, paraissent ne pouvoir s'adresser qu'à des êtres imparfaits comme nous : ce sont la véracité, la compassion, la bienfaisance, le dévouement, la justice et le support; et cependant ces derniers sentiments n'en jouent pas

moins un rôle important dans le développement de notre piété ; nous aurons donc encore à montrer comment l'éducation de la tendance religieuse peut obtenir le concours de ces vertus qu'elle viendra fortifier et perfectionner à son tour.

Nous avons vu que les sentiments d'amour, de reconnaissance et de confiance, provoqués comme vertus filiales dans le cœur de l'enfant par la tendresse maternelle, y apparaissent en même temps, s'y développent ensemble, et y deviennent peu à peu des vertus sociales. Ce sont ces mêmes sentiments qui prennent successivement le caractère de vertus religieuses et de vertus chrétiennes, lorsque la mère fait connaître à l'enfant son Créateur et son Sauveur.

Parmi ces vertus, il en est une qui doit tout particulièrement nous occuper : c'est la confiance. La confiance est le germe de la foi ; la foi est le fondement et la condition nécessaire de tout développement religieux.

Nous avons déjà vu que la confiance du petit enfant pour sa mère peut et doit dépasser les limites de son expérience, et devenir ainsi une véritable foi ; l'enfant qui n'a pas foi en sa mère est bien malheureux, il est en dehors des voies naturelles que Dieu a préparées pour l'éducation et pour le salut de l'humanité. Aussi, que les parents ne l'oublient point, c'est pour eux un devoir sacré de mériter la confiance de leurs enfants, de faire tous leurs efforts pour la posséder, pour la développer et l'élever dans leurs cœurs jusqu'au point où, dépassant les étroites limites de leur expérience et de leur compréhension, elle revêtira les caractères de la foi.

Alors l'éducation religieuse deviendra facile ; car si l'enfant a foi en ses parents, il aura foi également dans le Dieu créateur et sauveur qu'ils lui feront connaître, et c'est de la mesure de cette foi que dépendra surtout la force de ses sentiments religieux d'amour, de reconnaissance, d'obéissance et de respect.

Lorsque les vertus religieuses ont été ainsi éveillées dans l'âme de l'enfant, il faut les entretenir et les fortifier par un exercice habituel ; le meilleur moyen d'y parvenir est la prière.

Dieu connaît nos besoins mieux que nous-mêmes, et nos désirs avant que nous lui ayons rien demandé; Dieu gouverne tout avec une sagesse dont notre intelligence ne saurait approcher. D'où vient donc l'efficacité de la prière pour nous consoler, pour nous fortifier et pour attirer sur nous les bénédictions divines? C'est que la véritable prière, la prière du cœur, est un acte qui exerce nécessairement nos facultés religieuses, qui par là même les fortifie, les développe, nous rapproche de Dieu, et nous fait entrer dans les voies par lesquelles il veut nous rendre heureux. L'homme qui prie Dieu s'adresse à un être qu'il ne peut tromper; c'est pourquoi il sort en quelque manière de sa vie ordinaire pour se mettre face à face avec la vérité éternelle; pour un moment du moins, il quitte son orgueil, ses fraudes, ses passions, pour revêtir l'humilité, la sincérité, la sainteté, et il renonce à bien des illusions volontaires pour considérer la réalité de toutes choses.

La prière est donc notre moyen de développement religieux le plus sûr et le plus efficace. Ainsi le premier devoir des parents est d'apprendre à leurs enfants à prier Dieu, à le prier de cœur, à le prier chaque jour et pour ainsi dire à toute heure de manière à ce que cet exercice devienne pour eux une habitude si forte, un besoin si réel, que plus tard, ni les orages de la jeunesse, ni les séductions du monde, ni les exemples de l'impiété ne puissent les en détourner.

Les premières prières du petit enfant ne peuvent être que la répétition des paroles de sa mère; il faut que celles-ci soient choisies avec soin et parfaitement appropriées à l'état de développement de celui qui doit en faire la prière de son cœur; il faut qu'elles n'expriment pas une idée, pas un sentiment, qui ne puissent appartenir à cet âge si tendre; c'est dire assez la naïve simplicité qui doit être leur caractère. La demande des biens matériels y occupera d'abord une assez grande place; car ce n'est que plus tard, ce n'est que peu à peu que l'enfant comprendra combien les dons spirituels surpassent les dons temporels.

Mais après avoir pendant quelque temps répété les prières de sa mère, l'enfant doit apprendre à prier de son propre fonds, c'est-à-dire à se passer d'intermédiaire et à se mettre en quelque sorte en relation directe et intime avec le Père céleste, dispensateur de tous les biens. Une bonne mère saura préparer et réaliser ce changement : *Qu'as-tu encore à demander à Dieu?* dira-t-elle à son bien-aimé; ou bien : *De quoi veux-tu encore le remercier ce soir?* puis, quand elle aura réussi à imprimer une activité indépendante au sentiment religieux qu'elle a éveillé dans son cœur, elle se retirera peu à peu devant ces épanchements qui, pour être entièrement libres et sincères, ont besoin d'être secrets. Ainsi, après avoir prié avec son enfant, elle le quittera, en lui disant : *Achève maintenant ta prière tout seul, et n'oublie rien de ce que tu peux avoir à demander à Dieu.*

Pour que la prière exerce son influence salutaire sur notre vie, il faut qu'elle y intervienne par des actes réguliers et fréquents; accoutumez donc votre enfant à prier chaque jour à heures fixes, à son réveil, à son coucher, avant le repas. L'ancienne et respectable coutume de rendre grâces en se mettant à table, n'a que trop souvent dégénéré en vaine formalité; d'ailleurs elle ne s'est maintenue que dans un petit nombre de familles pieuses où le cercle domestique s'ouvre rarement pour faire place à un étranger; aujourd'hui, dans le commerce ordinaire de la vie, les opinions religieuses, les nationalités, les cultes sont tellement mêlés, que parfois une prière en commun y est impossible, et que l'effet d'un acte ostensible de dévotion n'y serait rien moins qu'édifiant. Pour conserver en toute circonstance l'habitude de remercier Dieu en commençant son repas, il faut donc que cette habitude soit indépendante de toute manifestation extérieure. C'est pourquoi il importe d'accoutumer les enfants à élever secrètement leur âme à Dieu par un élan de reconnaissance, quelle que soit la société dont ils sont entourés [1].

[1] Nous ne méconnaissons point ici le devoir du chrétien de confesser sa foi devant les hommes, lorsque les circonstances l'y appellent, ou lorsqu'il peut espérer de leur apporter la paix et la joie dont elle le fait jouir.

Mais telle est la puissance de ce monde pour éloigner nos cœurs de Dieu, que deux ou trois prières chaque jour ne suffisent point toujours à faire prédominer dans notre vie l'influence du sentiment religieux. Il faut encore que nous portions, pour ainsi dire, continuellement avec nous la pensée de la présence de Dieu, de l'éternité qui nous attend, du Sauveur qui s'est donné pour nous; et pour y parvenir, nous devons nous efforcer d'associer la prière à toute l'activité qui remplit notre vie. Cette salutaire habitude est difficile à contracter, difficile surtout à faire acquérir aux jeunes gens; cependant avec de la persévéranee, on peut y réussir. Conseillez à vos enfants de donner une pensée à leur Dieu et à leur Sauveur, à chaque heure de la journée ; qu'ils s'en fassent un devoir, et que ce devoir leur soit rappelé par tout ce qui leur indique qu'une heure de leur vie vient de s'écouler; ce sera tantôt le timbre de l'horloge ou de la pendule, tantôt le commencement d'une nouvelle leçon ou d'une récréation; c'est ainsi que peu à peu toute leur existence sera pénétrée des pensées et des sentiments qui doivent faire leur sanctification et leur salut.

Notre moyen d'éducation religieuse le plus sûr et le plus direct consiste donc à donner aux enfants l'habitude de prier de cœur, et de prier sans cesse ; cette habitude, en exerçant leurs sentiments de foi, d'amour, de reconnaissance, de respect et d'obéissance envers Dieu, les maintiendra, les étendra, les fortifiera chaque jour.

Nous avons vu qu'il est d'autres sentiments de la tendance sociale qui, par leur nature, ne sont pas susceptibles de s'adresser à l'Etre parfait : ce sont la véracité, la compassion, la bienfaisance, le dévouement, la justice et le support. Nous devons maintenant montrer comment l'éducation peut trouver, dans l'exercice de ces vertus, un moyen de développement de la tendance religieuse.

Et d'abord ces vertus ne sont qu'un reflet, bien pâle il est vrai, des perfections de Dieu ; par elles l'homme se rapproche en quelque sorte du type divin dont il était l'image en sortant

des mains du Créateur; par elles il devient capable de comprendre un peu mieux un Dieu qui est lui-même vérité, compassion, bienfaisance, dévouement, justice et support; par elles, enfin, il anime son cœur des saintes dispositions nécessaires pour bien prier.

Ainsi, de même qu'à force de tromper les autres, nous nous habituons à nous tromper nous-mêmes sur l'état de notre propre cœur, de même l'habitude de la véracité nous oblige en quelque sorte à nous voir tels que nous sommes; et cet amour de la vérité, quand nous en sommes pénétrés, nous place dans les meilleures dispositions pour adresser nos prières au Dieu de vérité.

Ainsi notre compassion et notre bienfaisance envers les hommes rendent nos cœurs plus susceptibles d'être touchés de l'immense compassion de Dieu pour nous et des bienfaits sans nombre que nous lui devons.

Ainsi nos élans de dévouement nous rapprochent de Jésus, qui s'est dévoué pour sauver ce qui était perdu; et nos sentiments de justice nous rapprochent de Dieu, qui est la justice éternelle.

Ainsi le support que nous avons pour nos semblables nous rend capables d'apprécier le long support de Dieu à notre égard, et de supporter toutes les épreuves qu'il nous envoie, c'est à-dire de les recevoir avec la résignation et la patience parfaite du vrai chrétien.

Cette propriété de toutes les facultés de la tendance sociale de contribuer à notre développement religieux est un nouvel exemple de la solidarité organique qui unit tous nos pouvoirs; c'est aussi une preuve touchante de la bonté et de la sagesse du Créateur, qui a voulu que toutes les vertus nécessaires au bonheur de l'homme social sur la terre fussent en même temps pour son cœur des moyens de trouver sa véritable paix et son bonheur éternel.

De là résultent, pour l'éducation religieuse, une précieuse ressource et un devoir sacré. Nous avons déjà vu au chapitre

précédent comment, par un exercice gradué et soutenu, on peut développer et fortifier toutes les facultés de la tendance sociale; quand nous aurons accompli ce devoir, nous aurons donné à notre élève des dispositions éminemment favorables à ses sentiments religieux, mais nous n'aurons point encore accompli toute notre tâche. On voit des hommes, chez qui la tendance sociale est heureusement développée, rester presque étrangers à toute disposition religieuse; il semble qu'ils n'auraient qu'un pas à faire pour élever leurs sentiments de la créature au Créateur, mais ils ne le font pas. Il ne suffit donc point que l'éducation travaille à développer dans le cœur des enfants la véracité, la compassion et les autres sentiments purement sociaux, il faut encore qu'elle y cultive ces vertus dans leurs rapports avec Dieu; c'est-à-dire qu'elle en fonde l'obligation sur la volonté du divin Législateur, et qu'elle l'appuie des préceptes et de l'exemple du Sauveur des hommes.

En associant ainsi le sentiment religieux à l'exercice des sentiments sociaux de votre enfant, vous fortifierez à la fois dans son cœur ces deux tendances, et vous les fortifierez l'une par l'autre; car d'un côté la religion soutiendra ses vertus sociales contre les défaillances auxquelles ne l'exposent que trop la faiblesse et la corruption qu'il trouve en lui-même et dans ses semblables; et de l'autre ses sentiments de véracité, de compassion, de bienfaisance, de dévouement, de justice et de support, exercés en vue de Dieu et du Sauveur, le disposeront à bien prier, fortifieront par là ses facultés religieuses, et contribueront ainsi à le faire vivre en vrai chrétien.

En résumé, nous avons reconnu que, parmi nos facultés sociales, il en est qui sont susceptibles de s'adresser à Dieu, tandis que les autres, par leur nature même, ne sauraient trouver d'objet que dans des êtres faibles et imparfaits comme nous; nous avons vu que les premières, en s'élevant de la créature au Créateur, deviennent des facultés religieuses, que la prière est notre moyen le plus sûr et le plus direct de les exercer et par conséquent de les fortifier; enfin nous avons constaté que nos

facultés purement sociales, lorsqu'elles sont développées en vue de Dieu, contribuent aussi à l'éducation religieuse de notre cœur.

Pour fortifier ces dernières facultés, la prière est sans doute encore un moyen efficace et nécessaire, mais elle n'est pas le plus direct. Exercer les vertus, c'est les mettre en pratique : *Vous les reconnaîtrez à leurs fruits,* a dit le Sauveur.

C'est par des faits que nos enfants doivent montrer qu'ils aiment leur prochain pour l'amour de Dieu ; nous devons veiller à ce que dans leur vie active ils en trouvent de fréquentes occasions, et à ce qu'ils ne les laissent point échapper ; nous devons faire tout ce qui dépend de nous pour que, par des actes spontanés de véracité, de compassion, de bienfaisance, de dévouement, de justice et de support, ils fortifient de plus en plus dans leurs cœurs ces diverses vertus sociales, tout en nous prouvant qu'elles reçoivent de leur foi religieuse la force de surmonter la tendance personnelle.

En exerçant ainsi les sentiments religieux dès l'enfance, en les exerçant soit par la prière, soit par une pratique du bien fondée sur les préceptes et sur les exemples de l'Evangile, il semble que vous ayez fait tout ce qui est en votre pouvoir pour donner à vos élèves, avec le secours de Dieu, cette vie chrétienne de l'âme qui porte en elle la sanctification, la paix, l'espérance et le salut. Souvent cependant vous verrez vos efforts ne produire que des effets superficiels et passagers, et la tiédeur religieuse reparaître chaque jour au fond des cœurs que vous croyiez réchauffés par l'amour divin.

C'est que vos élèves n'ont point senti toute leur misère morale, tout leur besoin de rédemption ; c'est qu'ils n'ont point reçu le sacrifice de Jésus comme ce bienfait qui surpasse tout, et qui seul peut toucher leur cœur assez profondément pour le renouveler.

Ce renouvellement du cœur, dira-t-on, n'est point au pouvoir de l'éducation, il ne peut être que l'œuvre du Saint-Esprit. Ce serait faire une confusion que nous avons déjà eu l'occasion

de signaler. Quelle que soit pour notre régénération la nécessité du secours et de la grâce de Dieu, nous n'en sommes pas moins tenus d'y travailler de toutes nos forces. Or, il est en notre pouvoir, sinon de détruire, du moins de diminuer dans le cœur des enfants les erreurs et les passions qui les empêchent de reconnaître qu'ils ont besoin du Sauveur.

L'orgueil tient le premier rang parmi les obstacles à la régénération chrétienne de l'homme; il est notre principale misère, car il nous aveugle sur toutes les autres; lorsqu'on l'attaque, il se dissimule, il se transforme de mille manières, il se retranche dans chaque repli de notre cœur, plutôt que de céder la place. C'est pourquoi nous avons tant insisté sur les moyens de prévenir et de restreindre le développement de ce vice dès la plus tendre enfance. Si vous n'avez point failli à ce devoir, vous aurez fait beaucoup pour préparer le succès de la tâche qu'il vous reste à accomplir comme éducateur chrétien.

Cette tâche consiste à faire connaître à votre enfant son propre cœur avec toutes ses misères, à lui faire sentir qu'il a besoin du pardon et du renouvellement que lui offre son Sauveur. Elle est souvent longue; elle demande beaucoup de tact et de persévérance. Pour l'accomplir, il ne suffit pas de reprocher à l'enfant chacune de ses fautes, car le mal est moins encore dans le fait que dans le mobile qui le produit; il faut surtout que vous lui fassiez remarquer le vice, le défaut de caractère, qui le fait faillir et qui chaque jour se retrouve au fond de son cœur comme un tyran qui le maîtrise, qui emporte ses bonnes résolutions et qui le rend maheureux.

Cette étude de soi-même, commencée par vos soins dès l'enfance avec la simplicité qui convient au premier âge, puis continuée sans relâche et prenant chaque année plus de profondeur, finira par produire cette véritable et sainte humilité qui oblige l'homme à se condamner lui-même devant le cri de sa conscience et devant la loi de Dieu, et qui l'amène ainsi à trouver dans la foi chrétienne la paix, la sanctification et le salut.

V

ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

La volonté est pour l'homme un pouvoir mystérieux, qui semble assujetti à tous ses sentiments, et qui cependant est doué d'une liberté que nous ne pouvons ni nier ni comprendre. En l'étudiant dans la première partie de cet ouvrage, livre III, chap. v, nous avons reconnu en elle une faculté particulière, un organe spécial de notre vie morale, très faible dans la première enfance, mais susceptible d'un développement qui lui est propre et qui peut être favorisé par l'éducation.

Nous devons ici rappeler à nos lecteurs que la volonté, considérée comme organe moral, n'est point cet entraînement de la passion, souvent aveugle comme l'instinct de l'animal, et qui parfois nous fait vouloir ce que nous sommes forcés de reconnaître contraire à notre devoir et à notre intérêt; mais seulement cette décision réfléchie qui résulte pour nous d'une conviction intime, éclairée par notre raison et par notre conscience. C'est pourquoi nous disons que l'éducation doit travailler à fortifier la volonté.

En effet si parfois nous déplorons la force de volonté que les hommes emploient à faire le mal, c'est que le sens moral est émoussé dans leur cœur, et que nous prenons en eux l'énergie de la passion pour celle de la volonté. Mais pour peu que l'éducation ait développé nos sentiments moraux, et que nous soyons éclairés sur notre devoir et sur nos vrais intérêts, c'est toujours la faiblesse de notre volonté qui nous empêche de repousser le mal et de nous attacher au bien; et cette faiblesse de caractère suffit souvent pour rendre stériles les meilleures dispositions.

Les parents et les instituteurs, lorsque par une éducation conforme aux lois de l'organisme ils travaillent à fortifier la volonté de leurs élèves, ont d'ailleurs un autre motif de sécurité, une autre raison d'être assurés qu'ils préparent un instrument pour le bien et non pour le mal. Ils ne fortifient la volonté qu'en l'exerçant, et ils ne l'exercent qu'en tant qu'elle s'attache au bien, c'est-à-dire lorsqu'elle est déterminée par les mobiles qui appartiennent à la tendance sociale ou à la tendance religieuse; ils fortifient donc en même temps ces mobiles moraux aux dépens des sentiments vicieux qui auraient pu leur faire obstacle; ils rendent ainsi la volonté forte contre les instigations du mal et docile aux inspirations du bien. Enfin s'ils ne voulaient pas faire eux-mêmes cette éducation de la volonté pour la moralité et pour le bonheur de leurs élèves, les maximes et les exemples d'un monde corrompu se chargeraient de la faire pour leur immoralité et pour leur malheur.

Quelquefois les parents croient voir dans la force de volonté de leur enfant un obstacle au succès de leurs soins éducatifs; nous croyons que cette erreur vient d'une sorte de confusion sur le sens d'un mot par lequel on désigne la cause de cette résistance que souvent l'enfant oppose à nos désirs : on dit qu'il est volontaire, quand il n'est que désobéissant, égoïste, orgueilleux ou opiniâtre; or la désobéissance, l'égoïsme, et l'orgueil sont des vices particuliers dont nous avons déjà parlé; et l'opiniâtreté, comme nous allons le voir, n'est qu'un défaut spécial de la volonté.

Après avoir montré comment on peut prévenir et restreindre dans le cœur des enfants le développement de la tendance personnelle, comment on peut y exciter et y favoriser celui de la tendance sociale et de la tendance religieuse, il nous reste donc encore à exposer les moyens d'assurer le développement de leur volonté de manière à donner à cette faculté l'énergie sans laquelle tous leurs bons sentiments ne porteraient pas les fruits que nous en attendons.

Et d'abord il est un défaut qui peut suffire à paralyser notre

volonté ; c'est la crainte, lorsque nous dominant au point de nous empêcher, soit de reconnaître nos vrais intérêts, soit de faire notre devoir, elle prend les noms de pusillanimité, de poltronnerie, de lâcheté. La vertu contraire, le courage, est donc indispensable à l'énergie de la volonté, et nous devons nous appliquer à la développer dans le cœur de nos enfants.

L'homme a besoin de courage pour surmonter la crainte du danger, de la douleur ou de la mort ; il en a également besoin pour mépriser les jugements des hommes lorsqu'ils s'attaquent à la vertu ; et ce courage, il le trouve dans une conviction intime de la vérité et de la justice de la cause qu'il a embrassée, comme de la sainteté du devoir qui l'y attache, c'est-à-dire dans la foi. Nous avons donc travaillé déjà à douer nos enfants de cette vertu, lorsque nous avons combattu le développement dans leurs cœurs des mobiles de la tendance personnelle, et lorsque nous y avons favorisé celui des sentiments moraux et religieux, surtout celui de la foi.

Cependant, malgré cette sorte de préparation au courage qui a dû résulter de l'ensemble des moyens éducatifs que nous avons exposés jusqu'ici, il faut encore exercer cette vertu d'une manière particulière et directe, par une succession d'actes gradués dans leur difficulté, c'est-à-dire dans l'intensité de la vertu que réclame leur accomplissement.

Pour que cet exercice soit une réalité, il faut qu'il soit provoqué par les circonstances de la vie même de nos enfants ; nous ne pouvons donc pas en décider arbitrairement les actes, pas plus que ceux de tout autre exercice moral. Ainsi nous sommes obligés d'épier toutes les occasions qui se présentent pour mettre en œuvre leur courage, de choisir celles qui n'exigent pas un effort au-dessus de leur portée, et de profiter ainsi de ces occasions pour donner à la vertu qui nous occupe cette activité qui peut seule augmenter ses forces.

Quand nous exercerons le courage des enfants dans les diverses sphères où il peut être appelé à se déployer, nous écarterons un grand obstacle à la puissance de leur volonté, mais

il nous restera encore à fortifier cette dernière faculté par un exercice direct.

Les circonstances ordinaires de la vie d'un enfant lui offrent chaque jour des occasions d'exercer sa volonté, et il importe qu'il en profite pour le développement de cette faculté. L'éducation, loin de vouloir restreindre ces occasions, doit donc chercher à les multiplier.

Et cependant, combien n'est-il pas de parents dont les conseils, les exhortations et même les ordres, n'attendent pas le moment où ils pourraient être nécessaires, et enlèvent ainsi à leurs enfants toute liberté de se décider par eux-mêmes ; combien d'instituteurs qui veulent tout régler d'avance, et qui ne voient point qu'ils n'obtiennent cet ordre extérieur si parfait dont ils se félicitent, qu'en faisant de leurs élèves de véritables automates ! Si vous voulez que vos enfants, pendant le cours de leur vie, sachent faire un bon usage de cette noble faculté de vouloir dont ils auront si souvent besoin, ne les empêchez point d'en user dès leurs premières années ; bornez-vous à éclairer leur volonté quand elle en a besoin, à la ramener quand elle s'égare ; et du moins laissez-lui le champ libre chaque fois qu'elle peut s'exercer sans danger.

Quelquefois l'éducation présente un autre défaut qui n'est pas moins nuisible au développement de la volonté : il est des parents qui veulent laisser leurs enfants libres de se décider par eux-mêmes et qui ont la prétention de ne point influencer leur détermination ; mais ils se croient obligés de leur faire envisager tous les avantages et les inconvénients de chacun des partis qu'ils pourraient embrasser. Si l'enfant paraît prêt à aller à droite, nos pédagogues lui montrent des raisons d'aller à gauche ; s'il veut aller à gauche, ils lui offrent des motifs pour aller à droite ; le pauvre enfant se fatigue, se trouble, et finit par être incapable de prendre aucune résolution. C'est encore là une manière de paralyser la volonté au lieu de l'exercer : en vain vous laissez votre enfant libre de conclure, si vous vous chargez de faire pour lui toutes les appréciations qui doivent

le décider. Parfois sans doute vous devez l'aider de vos conseils et de votre expérience; mais enfin sa détermination doit être le fruit de son propre travail d'investigation.

Souvent encore les parents entravent l'exercice de la volonté de leurs enfants, sans en avoir l'intention, par une crainte excessive qu'ils ne fassent pas de leur liberté le meilleur usage possible. Ils voudraient trouver leur propre maturité dans ces jeunes cœurs, et ils ne les laissent libres que dans l'espoir qu'ils se décideront comme eux-mêmes se seraient décidés. Alors ils n'épargnent rien pour provoquer secrètement une détermination conforme à leurs vœux, et ils n'y parviennent quelquefois qu'en enfermant la volonté de leur enfant dans un cercle qui ne lui offre plus qu'une seule issue. Ainsi l'exercice de la volonté est nulle, parce que la liberté est illusoire.

Lorsque l'éducation, faussée par les vices que nous venons d'indiquer, compromet ainsi l'exercice de la volonté d'un enfant, il n'est pas rare de voir celui-ci, après avoir paru mal doué pendant bien des années, changer en peu de temps, se former et se développer heureusement, quand parvenu à l'adolescence et sorti de la maison paternelle, il trouve dans la responsabilité et dans l'indépendance de sa nouvelle vie ce besoin et cette liberté de se décider qui lui avaient manqué jusqu'alors.

En étudiant le développement de la volonté chez les enfants, nous avons vu que sa faiblesse peut se manifester par des défauts bien différents.

Tantôt leur décision est trop précipitée, elle n'attend pas qu'ils aient examiné toutes les données sur lesquelles elle devrait s'appuyer, c'est-à-dire qu'alors la volonté précède dans leur âme cette intime conviction dont elle doit être l'effet.

Tantôt ils ne se décident point, quoiqu'ils aient tout examiné; ils savent bien ce qu'ils devraient faire, mais ils n'ont pas la force de prendre un parti; leur volonté semble engourdie, elle ne suit pas la conviction qui s'est formée dans leur conscience.

Tantôt ils ne savent pas persister dans une décision prise en toute connaissance de cause; à chaque instant ils remettent

tout en question; le parti qu'ils avaient embrassé est abandonné pour un parti nouveau que souvent ils ne gardent pas plus que le premier; leur volonté ne reste point fidèlement attachée à la conviction qui d'abord l'avait entraînée.

Tantôt enfin ils persistent dans le parti pris, alors même qu'ils le reconnaissent mauvais; ils n'ont pas la force de prendre une nouvelle décision; et la volonté survit dans leur âme à la conviction qui l'avait produite.

On comprend que l'éducation de la volonté d'un enfant demande des exercices bien différents selon que c'est l'un ou l'autre de ces défauts qui domine son caractère. Aussi exposerons-nous successivement les moyens de donner à la volonté les qualités qui lui manquent, soit qu'elle n'attende pas la conviction, soit qu'elle ne la suive pas, soit qu'elle ne lui soit pas fidèle, soit qu'elle lui survive dans l'âme de l'enfant.

Pour abréger, nous nommerons ces quatre défauts : étourderie, irrésolution, inconstance et opiniâtreté.

Il est des vices spéciaux du cœur ou de l'esprit, tels que l'impatience et l'inattention, qui peuvent sans doute contribuer à l'étourderie d'un enfant; mais on ne saurait voir en eux la seule cause de ce défaut, puisqu'ils ne le produisent pas toujours. Nous devons donc souvent considérer l'étourderie comme une disposition particulière, comme une sorte d'intempérance de la volonté, et pour la corriger, il faut un exercice direct de cette faculté. Cet exercice aura pour but d'accoutumer l'enfant à ne se décider qu'en connaissance de cause, et de l'obliger ainsi à réprimer son impatience et à surmonter son inattention, si ces vices jouent un rôle dans le défaut que nous lui faisons combattre.

Rien ne facilite autant la tâche de l'éducateur que de trouver dans le cœur de son élève un désir sincère de se corriger; et pour que votre enfant soit animé de ce désir, il est bon qu'il ait eu à souffrir de son défaut. Ne soyez donc pas toujours prêt à le préserver des fâcheuses conséquences de son étourderie : laissez-le se brûler les doigts ou perdre son jouet si c'est par

sa faute, et il comprendra à ses dépens les avantages de la circonspection.

Puis, quand vous voudrez le mettre à l'œuvre, c'est-à-dire lui faire examiner préalablement toutes les circonstances qui doivent influer sur sa décision, ayez soin de choisir, parmi les occasions qui se présentent, celles qui vous permettent de graduer les difficultés que vous voulez lui faire surmonter. Ne commencez point par un cas compliqué de données nombreuses; ne cherchez pas à l'aider par de longues explications; vous ne feriez que le fatiguer et le dégoûter. Prenez d'abord quelque question bien simple, et que l'enfant puisse en peu d'instants embrasser en entier. Un mot doit suffire alors pour l'arrêter dans la décision prématurée qu'il allait prendre et pour lui faire saisir les considérations qui lui échappaient; une décision meilleure le dédommagera par ses heureux effets du léger retard qu'elle a éprouvé; et il sera plus disposé une autre fois à bien examiner une question avant de prendre un parti.

En profitant ainsi de chaque occasion pour exercer votre enfant à surmonter son étourderie, en graduant ces exercices de manière à augmenter progressivement les difficultés à vaincre, vous verrez peu à peu s'affaiblir et disparaître un défaut que souvent sans doute l'âge suffit à corriger, mais qui, si l'on n'y prend garde, peut étendre sur la vie entière sa fâcheuse influence.

L'irrésolution est, parmi les défauts de la volonté, celui qui peut-être nous frappe le plus par ses funestes effets; comme l'étourderie, il paraît souvent dès la première enfance; mais il ne tend point comme elle à se corriger par le seul progrès que chaque année de vie apporte au développement du caractère; il s'accroît au contraire avec l'âge, si l'éducation n'y met obstacle, et devient de plus en plus déplorable en accompagnant l'homme de l'enfance à la jeunesse et de la jeunesse à l'âge mûr. C'est pourquoi il importe de le combattre dès qu'on aperçoit ses premières manifestations.

L'irrésolution peut quelquefois être l'effet d'une intelligence

lente ou d'un caractère craintif; alors elle ne se montre que dans certains cas qui décèlent sa cause et indiquent le remède. Mais quand elle se produit d'une manière constante et indépendante d'un autre vice, alors on ne peut voir en elle qu'un défaut de la volonté, qu'une sorte de faiblesse ou d'engourdissement de cette faculté; et pour corriger ce défaut, c'est la volonté qu'il faut exercer.

Mais comment faire agir cette faculté quand elle manque d'activité? comment la mettre en œuvre sans attenter à une liberté qui est la condition même de son existence? Voilà la grande difficulté de l'éducation morale; et c'est pour ne l'avoir point envisagée en face, que trop souvent on abandonne au hasard des circonstances tout ce qu'il y a de plus essentiel dans le développement du caractère d'un enfant.

L'organisme de l'homme est un tout complet; un organe peut y être faible, il n'y est jamais nul, et toujours dans la vie il trouve quelque occasion d'activité. C'est la ressource de la nature pour notre développement, c'est aussi celle de l'éducation.

Quand vous commencez à souffrir de l'irrésolution de votre enfant, quand déjà effrayé de ses conséquences futures vous pensez sérieusement à la corriger, il est encore mille circonstances où sa volonté se manifeste sans hésitation. Ces circonstances, vous devez les rechercher, les favoriser, les multiplier. Ce sont elles qui donneront à l'organe moral que vous voulez fortifier l'exercice salutaire dont il a besoin.

Mais en même temps il faut écarter les occasions où l'enfant se montre irrésolu. L'irrésolution appelle l'irrésolution; elle se reproduit toujours plus prolongée, toujours plus invincible. Il faut éviter ses crises presque à tout prix. Si l'on y réussit, on laisse à la volonté le temps de reprendre des forces dans les exercices où elle a conservé son pouvoir, et l'on prépare ainsi cette faculté à remporter la victoire.

Le plus sûr moyen d'épargner à votre enfant ses moments d'irrésolution est d'empêcher de se produire les circonstances qui exigeraient de lui un acte de décision au-dessus de ses

forces. Mais souvent ce moyen est impossible, souvent vous n'avez pas même pu prévoir la question qui se présente à lui et qui le trouve incapable de prendre un parti; alors il faut rompre son irrésolution dès qu'elle se manifeste, il faut faire acte d'autorité, il faut prendre pour lui cette décision qu'il ne sait pas prendre; car il vaut mieux lui enlever pour un moment sa liberté, que de laisser compromettre la faculté même d'en faire usage.

Quand d'une part vous aurez favorisé l'exercice de la volonté d'un enfant dans les actes qui sont encore en son pouvoir, quand de l'autre vous aurez prévenu ou brisé ses irrésolutions, vous lui aurez rendu quelques forces contre un défaut dont déjà il commence à se déshabituer; alors vous pourrez le lui faire combattre directement. Vous laisserez peu à peu revenir à lui les occasions de se décider qui d'abord le trouvaient si faible et que vous aviez prudemment écartées; vous commencerez par celles qui, en donnant peu de prise à son irrésolution, exigent aussi peu d'efforts de sa volonté; puis, par une gradation bien observée, vous passerez successivement aux positions qui présentent de plus grands obstacles à la décision que vous attendez de lui.

Cette marche paraîtra bien difficile aux personnes qui croient que l'éducation peut consister en une suite de pratiques réglées d'avance; elle semblera peut-être longue et superflue à celles qui ont le bonheur de n'apercevoir aucun vice de caractère chez leurs enfants. Mais les parents qui gémissent d'un défaut de leur bien-aimé ne reculeront point devant un moyen qui peut seul le corriger. La difficulté sera grande, sans doute, quand le mal sera invétéré; mais c'est une raison de plus pour l'attaquer dès ses commencements, et dans cet âge encore tendre où un père et une mère sont la providence de leur enfant, et peuvent en quelque sorte disposer à leur gré toutes les circonstances de sa vie.

L'inconstance de la volonté n'est pas moins funeste que l'irrésolution; mais son apparition dans l'enfance offre moins de

danger pour l'avenir; car, de même que l'étourderie, elle s'explique par des dispositions naturelles au premier âge, qui probablement n'en dépasseront pas les limites. Cette considération cependant ne doit point empêcher les parents de faire tous leurs efforts pour corriger ce défaut, car souvent on le voit suivre l'homme jusque dans la vieillesse.

Ici toutefois il est une mesure à garder : l'inconstance de l'enfant dans ses désirs, dans ses goûts, dans ses occupations, n'est point toujours une inconstance de sa volonté; elle n'est souvent qu'un effet de la faiblesse de ses organes, lesquels ne supportent pas longtemps le même genre d'activité; et son amour du changement n'est qu'une disposition providentielle de sa nature, destinée à prévenir une fatigue funeste à son développement.

Lors donc que l'inconstance de votre enfant n'est qu'un indice de lassitude, respectez-la comme un besoin de son organisation et comptez sur les progrès de l'âge pour la guérir. Mais lorsqu'elle ne présente pas ce caractère, lorsque, se manifestant dans l'intention même et pas seulement dans l'action, elle mérite le nom de versatilité, alors c'est un défaut de la volonté, et vous devez mettre tous vos soins à la corriger.

Pour combattre dès son commencement l'inconstance de la volonté, nous suivrons une marche semblable à celle que nous venons de tracer, c'est-à-dire que nous écarterons toutes les occasions où se manifesterait le défaut, tandis que nous favoriserons celles où s'exercera la vertu contraire, la persistance de la volonté. Ainsi, dès que notre enfant aura pris un parti digne d'être approuvé, nous nous efforcerons de le soustraire à toutes les instigations qui pourraient l'en détourner, nous éviterons tout ce qui tendrait à remettre en question la chose décidée; enfin, autant que nous en aurons le pouvoir, nous ne permettrons pas que rien vienne ébranler sa persévérance, et nous lui ferons éprouver, par sa propre expérience, qu'elle est une condition du succès.

Puis, quand nous aurons ainsi rendu quelque force à la per-

sistance de sa volonté, nous reprendrons peu à peu, pour les lui faire surmonter graduellement, les diverses tentations de versatilité que nous avions d'abord écartées de son chemin.

L'opiniâtreté est encore un défaut de la volonté qui souvent, dès la première enfance, vient troubler les joies de la famille et compromettre le succès de l'éducation. Excité par les passions naissantes de la tendance personnelle, il se fait leur instrument et leur appui, et pour la plus faible des créatures il devient même un moyen de domination.

En combattant le développement de l'égoïsme et surtout celui de l'orgueil, en exerçant les sentiments d'amour et d'obéissance, on aura fait beaucoup déjà pour prévenir l'opiniâtreté. Celle-ci cependant se montre quelquefois indépendante des mobiles qui appartiennent à nos diverses tendances; c'est ainsi qu'il n'est pas rare de voir un enfant persister dans un parti qu'il reconnaît mauvais et dont il souffre; et cela uniquement parce qu'il n'a pas la force d'en prendre un nouveau. Dans ce cas l'obstination est un défaut de la volonté, elle est l'effet d'une sorte de faiblesse de cet organe, et c'est par un exercice direct de la volonté qu'on doit chercher à la corriger.

Plus l'obstination a duré, plus elle est difficile à vaincre; plus ses manifestations ont été fréquentes, plus elle trouvera d'occasions de les renouveler. C'est donc dès sa première apparition que les parents doivent chercher à la combattre, et leur premier soin pour l'arrêter dans son développement sera d'en prévenir ou du moins d'en abréger les accès.

Pour les prévenir, ils chercheront à éviter, dans la vie de leur enfant, tout ce qui donnerait aux crises qu'ils redoutent l'occasion de se produire, et ils s'attacheront particulièrement à empêcher le retour des circonstances qui déjà les ont provoquées. Malgré leur sollicitude et leurs soins, ils ne pourront pas tout disposer à leur gré, ils ne pourront pas même tout prévoir, et trop souvent ils verront reparaître des accès d'opiniâtreté, c'est-à-dire des moments où la volonté se roidit contre la raison qui réclame une nouvelle détermination.

Ces accès qu'on n'a pas pu prévenir, il faut les abréger; et ce n'est pas par des raisonnements qu'on y parviendra. Pendant ces tristes moments, l'enfant est sourd à tous les arguments; les discours ne feraient que prolonger la crise et la rendre plus insurmontable. Le seul parti à prendre est de faire cesser à l'instant la situation qui met en relief un si funeste défaut; un acte d'autorité est donc nécessaire, et l'on ne doit point hésiter. Mais en quoi consistera cet acte d'autorité? Il serait difficile de le dire d'une manière générale, et nous ne saurions examiner ici tous les cas qui peuvent se présenter.

Si l'opiniâtreté est en même temps une désobéissance, elle mérite un châtiment, et il faut l'infliger; mais on le choisira de manière à mettre l'enfant dans l'impossibilité de manifester plus longtemps son obstination. Si elle ne s'exerce que dans la sphère des choses permises, il faut plaindre l'enfant et non le punir; on doit alors le traiter comme un être privé de sa raison, et prendre pour lui une décision dont il n'est plus capable; ainsi l'on mettra fin à la crise, parce qu'on suspendra momentanément l'exercice d'une liberté devenue funeste.

Mais après avoir empêché, autant qu'il est en leur pouvoir, les accès d'opiniâtreté de leur enfant, les parents doivent encore rechercher les occasions d'exercer sa volonté à changer de direction quand les circonstances l'exigent. Parmi ces occasions, on choisira d'abord celles qui promettent le succès le plus facile, soit parce que l'enfant n'est point encore fortement attaché au parti qu'il vient de prendre, soit parce que les motifs d'en changer ont pour lui un intérêt trop vif, trop actuel pour n'être pas bien accueillis. Puis on abordera des épreuves plus difficiles, et toujours on les disposera de manière à conserver une sage gradation dans l'intensité des efforts que devra faire la volonté pour se retourner en quelque sorte à l'appel de la raison et à celui du devoir.

Avant de terminer, nous croyons devoir résumer en quelques mots ce qui concerne l'éducation de la volonté :

La force de volonté est indispensable à l'homme pour faire le bien, quels que soient les bons sentiments dont son cœur est animé; l'éducation doit donc s'efforcer de fortifier cette faculté en l'exerçant dans le domaine de la raison et du devoir.

Le courage est une condition nécessaire de la force de volonté; il faut donc développer par l'exercice le courage de l'enfant, tant dans l'ordre moral que dans l'ordre physique.

Pour que la volonté se fortifie, il faut qu'elle s'exerce dès l'enfance et qu'elle s'exerce souvent; les parents laisseront donc à la volonté de leur enfant toute liberté de s'exercer, tant que cette liberté ne présentera pas de danger sérieux.

La faiblesse de la volonté peut se manifester par quatre défauts divers : tantôt l'action de cette faculté n'attend pas la conviction intime qui devrait la diriger, tantôt elle ne suit pas cette conviction, tantôt, après l'avoir suivie, elle l'abandonne, tantôt enfin elle lui survit dans le cœur de l'homme. L'éducation doit s'attacher à combattre ces défauts dès qu'ils se montrent; elle les combattra efficacement : d'abord en écartant le plus possible les occasions qu'ils auraient de se manifester; puis en exerçant la volonté à la vertu contraire, dans toutes les circonstances pour lesquelles elle possède encore un pouvoir suffisant; enfin en lui faisant surmonter graduellement, dans l'ordre de leur difficulté, les obstacles qui d'abord s'étaient trouvés au-dessus de ses forces.

Jetons maintenant un regard rétrospectif sur les moyens d'éducation morale que nous venons d'exposer :

Par l'éducation de la tendance personnelle, nous avons contenu les mobiles vicieux qui font obstacle au développement des deux autres tendances, et qui entraînent la volonté vers le mal.

Par l'éducation de la tendance sociale et de la tendance religieuse, nous avons exercé et fortifié les mobiles qui portent la volonté vers le bien.

Par l'éducation de la volonté, enfin, nous avons exercé cette faculté de manière à lui donner la force de suivre fidèlement

les salutaires inspirations que nous avions préparées pour elle.

Jusqu'ici notre action a toujours été directe, parce que toujours elle a consisté, soit à maintenir dans l'inertie les mauvais penchants, soit à mettre en œuvre les bons sentiments et les nobles facultés qui appartiennent à notre nature morale.

Il nous reste maintenant à examiner nos moyens indirects pour l'éducation du cœur; ce sont l'exemple, l'habitude, l'instruction et la discipline.

VI

MOYENS INDIRECTS D'ÉDUCATION MORALE

DE L'EXEMPLE

Le penchant à l'imitation est pour l'homme une disposition naturelle qui se montre dès la première enfance, et qui fait profiter les jeunes générations du savoir-faire acquis par leurs devancières, avant même qu'elles puissent se rendre compte de leurs avantages. C'est dans les vues de Dieu un puissant moyen d'éducation; et ses effets seraient toujours salutaires, si la conduite des hommes était toujours guidée par la raison et par le devoir.

Mais il existe de mauvais exemples comme il en est de bons, et malheureusement les uns comme les autres exercent leur influence, soit funeste, soit heureuse, sur notre cœur et sur notre vie.

L'éducation doit sans doute s'efforcer d'entourer l'enfant des bons exemples et de l'éloigner des mauvais; et nous verrons bientôt qu'elle peut beaucoup sous ce rapport. Cependant elle

ne peut ni ne doit le soustraire bien longtemps au contact du monde tel qu'il est, c'est-à-dire d'une société où le vice et la sottise se montrent de toutes parts sous des dehors séduisants. L'influence de l'exemple n'est-elle pas ainsi pour le jeune homme un péril plutôt qu'un bienfait? et ne serait-il pas sage de contenir plutôt que de développer chez l'enfant le penchant à l'imitation? Telle est la question que nous devons d'abord examiner.

Le petit enfant ne sait point encore apprécier sainement le vrai et le faux, le bien et le mal; ses idées sont vagues et incomplètes, sa volonté faible et vacillante; il a besoin de trouver un guide dans l'exemple des personnes qui l'entourent. En même temps, les parents peuvent disposer assez bien des circonstances, dans la vie de leurs jeunes enfants, pour ne leur montrer habituellement que de salutaires exemples. Le penchant à l'imitation nous paraît donc, pour cet âge si tendre, être à la fois un besoin et un bienfait presque sans mélange. C'est pourquoi, pendant les premières années de la vie, on peut sans crainte le laisser se développer librement, et même l'exciter s'il en est besoin.

Mais plus tard le jeune homme devra se déterminer par des motifs émanant de son propre jugement, de sa propre conscience; il devra soumettre à leur *criterium* les exemples divers qui se présenteront à lui; il devra adopter les uns et rejeter les autres. Ici le penchant à l'imitation ne doit plus jouer qu'un rôle secondaire, entièrement subordonné au sentiment du devoir qui a été développé par l'éducation. S'il en était autrement, si à son entrée dans le monde le jeune homme se laissait dominer par l'influence de l'exemple, à quels dangers ne serait-il pas exposé chaque jour?

Le penchant à l'imitation doit donc se modifier; il doit se restreindre graduellement pendant le cours de l'enfance, et chez l'adolescent il ne doit plus se montrer qu'après que la raison et la conscience ont parlé. C'est le devoir de l'éducation de préparer et de réaliser ce changement.

La disposition à imiter se règle, il est vrai, et se tempère dans une certaine mesure, par le seul effet du progrès que les années et l'ensemble de l'éducation apportent au développement de l'enfant; mais cette modification, abandonnée au hasard, suffit rarement à préserver la jeunesse des dangers qui l'attendent; il faut encore que les parents usent de leur influence pour la favoriser, pour l'assurer, pour la compléter.

Dans ce but, lorsque leur enfant aura acquis quelque maturité de caractère, ils lui feront peu à peu remarquer les mauvais exemples qu'on ne doit pas suivre; ils l'habitueront ainsi à juger avant d'imiter. Ils seront sans doute obligés de soulever plus d'un masque, de montrer plus d'un revers de médaille; et cependant ils ne doivent pas risquer d'exciter l'esprit de critique et de médisance dans le cœur de leur enfant; aussi leur tâche est ici très délicate, et ils ne peuvent l'accomplir heureusement qu'en y apportant une extrême prudence et une charité toute chrétienne.

Mais en travaillant ainsi pour l'avenir, les parents ne peuvent pas négliger le présent; et s'ils doivent assurer à leurs enfants ce développement du caractère qui un jour sera leur sauvegarde contre la contagion du mal, ils n'en ont pas moins l'obligation de les entourer, aussi longtemps qu'ils le peuvent, des exemples les plus propres à exercer sur eux une salutaire influence.

L'enfant au berceau montre déjà un instinct d'imitation; déjà son sourire, ses gestes, le son de sa voix, commencent à se modeler sur ce qu'il voit et sur ce qu'il entend. Alors cette disposition est encore sans dangers : il faudrait qu'une mère fût dénaturée pour laisser percer quelque chose de mauvais dans ses relations avec son nouveau-né; même les plus indifférents n'approchent un berceau qu'avec une sorte de respect, qui réprime en eux l'expression de tout ce qui n'est pas calme, pur et affectueux.

De bons parents s'efforcent de prolonger pendant quelques années l'influence de cette bienfaisante atmosphère qui seule

entourait leur enfant à son entrée dans la vie. Ils comprennent que c'est pour eux une sainte obligation de ne lui donner jamais que de bons exemples; dans ce but ils répriment bien des défauts, ils surmontent bien des faiblesses; ils s'observent non-seulement devant leur enfant, mais encore en son absence, pour se maintenir dignes de leur belle mission. C'est ainsi que le devoir de la paternité réagit souvent sur les jeunes époux, et devient pour eux une cause de régénération.

Mais bientôt le bon exemple des parents ne suffit plus; bientôt, pour leur bien-aimé, le progrès même des années apporte de nouveaux besoins; il faut étendre la sphère de ses relations et de son activité; le mal vient s'offrir à lui à côté du bien; et chaque jour oblige à plus de vigilance ceux qui ont le devoir de le guider et de le préserver.

Pour les enfants des riches, c'est ordinairement des domestiques que viennent les premiers dangers de l'exemple, dangers qui augmentent d'autant plus que nous nous éloignons de la vie patriarcale de nos ancêtres, que les serviteurs cessent de se considérer comme des membres de la famille et de participer ainsi aux sentiments qui l'animent. Nous n'avons pas besoin d'insister sur les devoirs qui en résultent pour les parents, quant au choix et à la surveillance des domestiques qui doivent être journellement en contact avec leurs enfants.

Mais c'est surtout lorsque ceux-ci commencent à se lier, hors du cercle de la famille, avec des camarades de jeux ou avec des camarades d'école, que les parents doivent examiner avec soin les exemples qu'ils trouveront dans ces nouvelles relations.

La camaraderie a pour le premier âge de la vie un attrait irrésistible; souvent elle fait renoncer l'enfant aux douceurs du toit paternel pour des plaisirs qui nous sont incompréhensibles; elle lui montre tout en beau dans un nouvel ami; et quelquefois elle produit un engouement qui transforme en qualités les plus vilains défauts. De là viennent à cet âge les funestes effets du mauvais exemple; de là aussi, pour les pa-

rents, l'obligation de bien choisir, si possible, les camarades de leurs enfants, ou du moins d'empêcher une liaison trop intime avec ceux dont l'influence serait funeste et dont pourtant le contact ne peut être entièrement évité.

Cependant, l'enfance se passe, l'adolescence arrive, et avec elle des passions plus ardentes, plus dissimulées, et qui rendent les mauvais exemples d'autant plus dangereux que l'esprit de camaraderie n'a rien encore perdu de sa force. Alors, sans doute, les parents doivent redoubler de vigilance et de soins pour écarter les influences qui menacent la moralité de leurs enfants; mais alors aussi leur pouvoir est insuffisant pour y parvenir.

Les jeunes gens ont besoin d'une certaine liberté sans laquelle leur développement s'arrête : ils doivent faire par eux-mêmes l'apprentissage de la vie et de la société. Il est donc impossible de les tenir éloignés de tous les mauvais exemples que le monde étale autour d'eux. Leur seule sauvegarde alors est en eux-mêmes; c'est leur sagesse, c'est leur amour du devoir, c'est leur religion; c'est aussi leur force de caractère, c'est-à-dire le pouvoir et l'habitude de surmonter leur penchant à l'imitation dès qu'il les engage dans une voie condamnée par leur raison et par leur conscience.

Heureux alors les parents qui ont muni le cœur de leur enfant pour cette lutte contre le mal, et qui, non contents de le préserver le plus possible des mauvais exemples, ont exercé d'avance en lui la force de résister à leur empire.

Si les exemples que nous trouvons dans la société qui nous entoure exercent sur nous une si grande influence, ceux que nous ne connaissons que par des récits ou par des lectures ne sont pas non plus sans action sur nos sentiments, sur notre volonté, sur notre conduite. Il en résulte, pour l'éducation des enfants, d'une part un nouveau danger à éviter, de l'autre un nouveau moyen de développement moral.

Le petit enfant aime les histoires, il en demande sans cesse, il entend vingt fois avec plaisir celle qui l'a intéressé; dans la

plupart des familles, on profite bien de cette disposition pour l'amuser ou pour le distraire, mais on ne met point assez d'importance au choix des exemples qu'on lui présente. Ces premiers récits sont ordinairement des fictions; n'importe, ils peuvent n'en être pas moins salutaires s'ils n'offrent à l'enfant que du bien à imiter; nous devons même reconnaître qu'on trouve rarement dans la réalité toute la simplicité, toute l'innocence qu'ils exigent.

Il ne faut cependant considérer l'emploi de la fiction que comme une nécessité du moment, et qui porte en elle ses dangers. Œuvre de la fantaisie de l'homme, la fiction a toujours quelque chose de faux; et l'enfant qui s'y accoutume, perd peu à peu le goût du vrai et de la réalité. Nous croyons donc que les parents ne doivent pas tarder à abandonner la fiction pour l'histoire, et c'est d'abord dans des récits tirés de l'histoire sainte qu'ils trouveront les exemples les plus salutaires.

Plus tard, les mêmes soins seront apportés au choix des lectures de l'enfant; on se fera une loi de ne mettre entre ses mains que des livres irréprochables au point de vue de la morale, et si possible aussi au point de vue du goût; on préférera toujours la réalité à la fiction, l'histoire au roman; et l'on n'oubliera point que les exemples fournis par la lecture peuvent exercer une puissante influence sur de jeunes imaginations.

Cependant, un temps viendra où vous ne pourrez pas plus garantir votre enfant des mauvais exemples qu'on trouve dans les livres que de ceux qu'on rencontre dans la société. L'histoire de l'humanité qu'ils doivent pourtant connaître, l'histoire sainte elle-même, leur fera voir le mal à côté du bien. De même donc que vous les avez fortifiés contre la funeste contagion du monde, de même vous devez les fortifier contre les fâcheuses influences de la lecture.

Vous y parviendrez par les mêmes moyens : en lisant avec eux, vous leur ferez remarquer les maximes et les actes condamnés par la conscience des hommes et par la loi de Dieu,

vous leur montrerez les funestes conséquences qui sont attachées au mal, alors même qu'il s'offre sous les apparences les plus brillantes; vous les accoutumerez, enfin, à résister à la séduction de tous les exemples dangereux qu'ils rencontrent dans leurs lectures. Par là vous les prémunirez pour l'avenir; et dussent-ils un jour lire de mauvais livres, ils pourront du moins les juger sainement, et braver ainsi leur funeste influence.

En résumé, grâce au penchant à l'imitation que Dieu a départi aux enfants, l'exemple est pour eux un moyen puissant, quoique indirect, de développement moral; et pour en profiter, les parents doivent à la fois réunir les exemples du bien et écarter les exemples du mal, soit dans la vie réelle qui les entoure, soit dans les histoires qu'on leur raconte, soit dans les lectures qu'on leur permet. Mais en même temps ils doivent peu à peu les exercer à juger sainement les mauvais exemples, et les accoutumer à résister à leur contagion, afin qu'ils n'y soient point exposés sans défense, lorsque plus tard ils les rencontreront soit dans la société, soit dans les livres.

—

VII

MOYENS INDIRECTS

DE L'HABITUDE

Le pouvoir que nous donne l'habitude, soit pour agir, soit pour supporter, n'est qu'un effet de l'exercice qui a fortifié en nous certains organes en les mettant particulièrement en œuvre. On voudra bien se rappeler que nous nommons organes

non-seulement les instruments matériels de notre activité physique, mais aussi nos facultés intellectuelles et nos sentiments moraux. Nous avons donc également des habitudes du corps, des habitudes de l'esprit et des habitudes du cœur.

Considérée sous le rapport du pouvoir qu'elle nous donne, l'habitude n'est qu'un résultat de l'éducation que nous venons d'exposer et qui consiste à développer et à fortifier, par l'exercice, les facultés de toute nature qui peuvent contribuer à notre perfectionnement et à notre bonheur. Alors elle n'est point proprement un moyen d'éducation, elle en est plutôt un résultat, c'est-à-dire un effet des moyens directs que nous avons employés pour la réaliser.

Mais l'habitude nous donne encore autre chose que le pouvoir, autre chose que l'aptitude, autre chose que l'habileté; elle nous donne aussi des goûts et des répugnances qui influent sur notre volonté, et c'est par là qu'elle devient un moyen indirect de culture morale.

Les habitudes prolongées acquièrent souvent, pour déterminer la volonté de l'homme, une force presque invincible; c'est pourquoi il importe de n'en laisser contracter aucune à l'enfant sans avoir reconnu qu'elle ne peut avoir des conséquences funestes.

Il est des habitudes qui s'attachent directement au bien, et que l'éducation n'hésitera point à favoriser. Ainsi, qui ne voudrait donner à ses enfants des habitudes d'ordre, de travail, d'assiduité, de tempérance, de piété? etc. Pour être des vertus, ces habitudes doivent sans doute résulter du développement des bons sentiments et des nobles facultés du cœur; mais sans avoir ce caractère, elles peuvent néanmoins se produire comme les effets d'une pratique continue imposée à l'enfant par des circonstances indépendantes de son progrès moral; alors même elles sont susceptibles d'acquérir une certaine force, et capables d'incliner la volonté vers le bien. Dans ce sens, il est donc vrai de dire que l'habitude supplée quelquefois l'éducation. C'est pourquoi, indépendamment de tout ce qu'on doit faire

pour former directement le cœur des jeunes gens, on doit chercher à les placer dans une position qui les oblige en quelque sorte à prendre de bonnes habitudes.

Nous n'avons pas besoin de dire avec quel soin on doit empêcher les enfants de s'habituer au mal; mais il est des habitudes qui, sans avoir le vice pour première cause, y conduisent peu à peu; et nous devons prémunir les parents contre leur danger. Quelquefois les circonstances mêmes de la vie d'un enfant lui sont un piége; quelquefois elles l'engagent à des actes souvent répétés qui deviennent une habitude, un besoin, et qui finissent par vicier son caractère. Combien n'est-il pas de jeunes gens qui sont devenus ou dissimulés, ou paresseux, ou intempérants, par le seul effet des habitudes que leur position leur a en quelque sorte imposées. Il faut donc veiller aussi à ce que les enfants ne soient point placés dans des circonstances propres à leur donner des habitudes dangereuses.

Pour tout ce qui est vice ou vertu, pour tout ce qui entraîne au mal ou conduit au bien, la conduite des parents est nettement tracée; et ceux-ci, en voyant poindre une habitude dans laquelle leur sollicitude leur fait découvrir l'un ou l'autre de ces caractères, sauront toujours, d'après sa nature ou sa tendance, s'ils doivent la combattre ou la favoriser.

Mais il est des habitudes qui nous paraissent indifférentes, parce que nous n'apercevons aucun rapport entre elles et nos devoirs. Devons-nous les laisser contracter à l'enfant, ou devons-nous chercher à l'en préserver? Telle est la question que nous avons maintenant à examiner.

Lorsque l'on considère les énormes différences qui existent parmi les hommes quant aux conditions de leur vie, différences qui résultent du climat, de la profession et de mille autres circonstances, on ne comprendrait pas que notre nature ait pu s'y plier, si l'on ne connaissait le pouvoir de l'habitude. C'est grâce à lui que tel se trouve à son aise dans une position qui, pour tel autre, serait absolument intolérable. Considérée sous ce point de vue, l'habitude est éminemment bienfaisante : elle

nous apprend non-seulement à supporter, mais encore à aimer les conditions de vie dans lesquelles Dieu a voulu nous placer. Toutes les habitudes des enfants qui présentent ce caractère, c'est-à-dire celles qui s'attachent aux circonstances intimement et invariablement liées à l'existence qui les attend; toutes ces habitudes, disons-nous, doivent être envisagées comme bonnes et utiles, souvent même comme nécessaires, et il est du devoir de l'éducation de les favoriser.

Mais parmi nos habitudes, il en est qui ne sont point liées aux nécessités de notre position, et qui fortifient en nous des goûts, peut-être des besoins, que nous ne sommes pas sûrs de pouvoir satisfaire toujours. Elles ont d'abord l'inconvénient de nous exposer à souffrir un jour de leur interruption forcée; mais en outre elles exercent sur notre caractère une fâcheuse influence que nous devons indiquer.

Lorsque nous avons l'habitude de faire chaque jour une même chose, nous la faisons presque machinalement quand l'heure est arrivée, et sans un concours bien marqué de notre réflexion et de notre volonté. Or, s'il existe dans notre vie un grand nombre de ces actions toutes réglées par l'habitude, les facultés qui devaient servir à nous déterminer s'endorment dans leur inaction et perdent peu à peu leur pouvoir. Alors, pour satisfaire la paresse de notre réflexion et de notre volonté, nous cherchons de plus en plus à nous passer de leur service, et nous finissons quelquefois par soumettre à l'habitude toute notre activité.

C'est ordinairement parmi les personnes qui ont longtemps vécu seules qu'on trouve ces esclaves de l'habitude, qui ne peuvent plus vivre avec leurs semblables sans en souffrir et sans leur être à charge. Mais pour ne point atteindre à de pareilles proportions dans toutes les conditions de la vie, le défaut dont nous parlons n'est pas moins susceptible de se développer partout dans une certaine mesure; et toujours il a plus ou moins pour effet de rendre l'homme esclave de ses habitudes et tyran de ceux avec qui il est appelé à vivre.

La disposition à se faire des habitudes est donc fâcheuse en elle-même, et l'on doit la combattre chez les enfants, dans tous les cas où elle ne s'applique pas, soit aux intérêts de leur moralité, soit aux nécessités de leur position.

Il est encore un genre d'habitude qui paraît n'intéresser que les plaisirs de la sociabilité, et qui peut exercer une heureuse influence sur la moralité des jeunes gens, c'est l'habitude de la bonne compagnie.

Une bonne éducation de famille, transmise pendant plusieurs générations par des parents de mœurs honnêtes et d'un esprit cultivé, imprime au développement des facultés sociales un caractère particulier qu'il est difficile de définir: c'est une sorte d'élévation dans les sentiments, de délicatesse dans les procédés, de tact dans l'appréciation des susceptibilités d'autrui, d'aisance et de naturel dans les manières, qu'il ne faut pas confondre avec les formes conventionnelles et variables de la politesse et de l'étiquette, et qui donnent aux relations de société un charme auquel ne renoncent pas volontiers ceux qui l'ont goûté depuis leur enfance. C'est pourquoi l'habitude de la bonne compagnie peut souvent préserver les jeunes gens des relations qui seraient les plus dangereuses pour leur moralité.

Il n'est pas sans doute au pouvoir de chacun de former ses habitudes dans les salons d'un monde élégant et distingué, et pour le très grand nombre, de pareilles habitudes ne feraient que les rendre ridicules, malheureux, et impropres à la sphère d'activité qui est leur lot ici-bas. Mais les traits qui, à nos yeux, caractérisent la bonne compagnie, n'ont rien d'absolu; ils sont relatifs aux diverses conditions sociales; ils peuvent se trouver dans tous les états, parce que dans tous on peut rencontrer l'honnêteté des mœurs, et dans une certaine mesure la culture de l'esprit. C'est ainsi que parmi les paysans du moindre village, comme parmi les bourgeois des villes, comme parmi les grands seigneurs, il y a une bonne et une mauvaise compagnie. La bonne compagnie des paysans dédaigne les habitudes plus grossières qu'elle voit au-dessous d'elle, mais

elle n'apprécie point celles de la bonne compagnie des villes; la bonne compagnie des bourgeois dédaigne les mœurs villageoises, et n'apprécie pas celle des grands seigneurs; la bonne compagnie des grands seigneurs, enfin, dédaigne également tout ce qui n'atteint pas à la distinction dont elle a l'habitude.

Ainsi, quelle que soit votre fortune, quel que soit votre état, quelle que soit votre position dans le monde, vous avez un choix à faire, vous avez une mauvaise compagnie à éviter, vous avez une bonne compagnie à rechercher pour vos enfants.

La bonne compagnie, il est vrai, n'est pas exempte de vices; mais du moins elle les reconnaît pour ce qu'ils sont, elle les condamne, elle les dissimule; et c'est pourquoi les jeunes gens y trouvent en général une confirmation des bons principes qu'ils doivent à l'éducation paternelle.

Quand vos enfants, en quittant le foyer domestique, emporteront avec eux le goût de la bonne compagnie, ce sera pour eux une sauvegarde contre bien des dangers : ils chercheront loin de vous à jouir par moments d'une vie de famille qui remplace celle qu'ils ont perdue; les agréments d'une société honnête et polie, en remplissant leurs loisirs, les préserveront de la tentation des plaisirs grossiers; leur développement enfin pourra se poursuivre tel qu'il a commencé sous votre influence, c'est-à-dire dans la direction du vrai, du beau et du bien.

Nous avons montré le pouvoir des habitudes contractées dès l'enfance pour nous donner des goûts et des répugnances qui exercent souvent une influence décisive sur notre conduite et sur notre moralité. Il en résulte pour les parents le devoir de surveiller avec soin les habitudes de leurs enfants, afin de rompre celles qui pourraient leur être funestes, et de favoriser celles qui leur resteront comme un motif de fuir le mal et de faire le bien.

—

VIII

MOYENS INDIRECTS

DE L'INSTRUCTION

Longtemps on a considéré l'instruction comme le principal, sinon comme le seul moyen d'éducation, et l'on a payé cher les illusions qu'on s'est faites sur son efficacité. De nos jours encore on compte beaucoup trop sur elle pour former le cœur des enfants, et bien des personnes seront surprises en voyant que nous la reléguons parmi les moyens indirects de culture morale.

La connaissance des lois de la nature ou des œuvres de l'esprit humain, celle surtout des vérités de l'ordre moral et de l'ordre religieux, est sans doute favorable à l'heureux développement de notre cœur; mais l'expérience de chaque jour nous montre qu'elle ne suffit point à le produire. C'est que nos goûts, nos inclinations, nos sentiments, sont plus forts encore que la logique pour déterminer notre volonté. Voilà pourquoi nous n'avons pu considérer comme moyens directs d'éducation morale, que ceux qui agissent sur le cœur en exerçant ses nobles facultés aux dépens de ses penchants mauvais.

Cependant, pour être indirecte, l'influence de l'instruction n'en est pas moins réelle; bien plus, elle est un complément indispensable de nos autres moyens d'éducation. Car il ne suffit pas à l'homme pour faire le bien d'y être porté par les inspirations de son cœur, il faut encore qu'il possède les vérités qui doivent diriger sa conduite, il faut qu'il ait une règle fixe dans la connaissance de ses devoirs envers Dieu et envers ses semblables.

Cet avantage moral de l'instruction n'a pas toujours été obtenu dans nos écoles; et, pour combler cette lacune, des hommes aussi distingués par le cœur que par l'intelligence ont proposé des réformes dans l'enseignement. Le père Girard, en écrivant son *Cours éducatif de langue maternelle;* M. Naville, en exposant sa méthode d'*Instruction éducative,* ont sans doute indiqué aux instituteurs un précieux moyen de moraliser leurs élèves tout en les instruisant. Mais ce moyen ne consiste qu'à joindre l'instruction morale à l'instruction purement intellectuelle en les combinant toutes deux dans les mêmes leçons; et ceux qui ont proposé cette combinaison, que nous acceptons comme un bienfait partout où elle est praticable, n'ont jamais songé qu'elle pût suffire à donner à l'enfance toute l'instruction morale et religieuse dont elle a besoin.

Il nous reste donc encore à montrer les moyens de faire acquérir aux enfants l'instruction la plus propre à compléter et à rendre efficace l'éducation morale que nous avons exposée jusqu'ici.

Il est une instruction que nous devons à la vie même, à l'expérience des choses; c'est la meilleure de toutes, car elle agit directement sur nos facultés, sur nos sentiments, sur notre volonté; on conçoit que ce n'est point d'elle qu'il est ici question.

L'instruction proprement dite, dont nous avons à nous occuper, est celle que nous donnent nos semblables en nous communiquant leurs propres pensées. Le petit enfant ne peut commencer à la recevoir qu'au moment où il comprend le langage des personnes qui l'entourent; alors sa mère la lui prodigue sous toutes les formes : les préceptes, les conseils, les exhortations, les remontrances, ne sont pour elle que des moyens divers de l'instruire de ce qu'il doit faire et de ce qu'il doit éviter. Cette instruction se répète sans cesse; elle se poursuit pendant bien des années; elle se donne à chaque heure du jour, pendant les jeux, pendant les repas, pendant les leçons; elle se donne dans la famille et dans l'école. Mais en y

regardant de près, on est surpris, on est affligé de son peu d'efficacité.

Cet insuccès vient souvent, sans doute, de ce que, trop confiants dans les effets de l'instruction, les parents n'y joignent pas cet exercice direct des facultés morales dont nous avons déjà montré la nécessité. Mais il résulte souvent aussi de ce que leurs instructions orales sont, ou inopportunes, ou mal appropriées aux besoins du moment, ou trop étendues et trop multipliées pour les dispositions de l'enfant qui les reçoit.

Vos discours sont inopportuns chaque fois que votre élève, ou distrait par l'élan de son activité, ou aveuglé par la passion, n'est pas en état de les apprécier avec calme et avec réflexion. Alors vous perdez vos paroles, et c'est là le moindre mal : pour les avoir ainsi perdues quelquefois, vous risquez de les perdre toujours; car votre enfant s'accoutume peu à peu à les entendre retentir comme un vain bruit, et bientôt il ne les écoutera plus. Pour lui donner votre instruction morale, choisissez donc le moment où il est calmé, désabusé, rentré en lui-même, et disposé à vous écouter avec confiance.

Vos discours ne sont pas appropriés aux besoins du moment, lorsqu'ils ne sont pas proportionnés au développement intellectuel et moral de celui à qui ils s'adressent. Ainsi les maximes générales conviennent rarement au premier âge, parce qu'alors l'intelligence ne les saisit guère que dans les applications particulières dont elle a l'expérience. Ainsi l'on veut quelquefois anticiper sur l'avenir et donner d'avance à l'enfant des préceptes et des exhortations dont il aura besoin plus tard; cette précaution, si elle n'est rendue nécessaire par une prochaine séparation, offre plus de danger que d'avantage : une instruction anticipée n'est ordinairement à la portée ni de l'intelligence, ni du cœur; ou bien elle n'est pas comprise, elle ennuie l'enfant; elle le dégoûte de tout ce qui ressemble à un sermon; ou bien elle est imparfaitement comprise, et elle laisse dans son âme quelque chose d'incomplet et de faux dont les effets peuvent être funestes.

Enfin vos discours sont trop longs et trop multipliés lorsqu'ils lassent l'attention de votre enfant. Ce défaut est plus commun qu'on ne pense, et l'abus qu'on fait des instructions morales est peut-être la cause la plus ordinaire de leur inefficacité. Pour que vos paroles fassent quelque impression sur le cœur, il faut qu'elles soient accueillies, sinon avec plaisir, du moins avec cet intérêt que l'homme accorde toujours à ce qu'il croit pouvoir influer sur son bonheur. S'il en est autrement, si elles fatiguent l'enfant, si elles l'ennuient, elles ne produiront aucun effet, ou plutôt elles produiront en lui des effets très fâcheux : elles lui feront considérer vos instructions comme de pénibles corvées que vous lui imposez; elles l'indisposeront d'avance contre tous vos préceptes, contre tous vos conseils, contre toutes vos exhortations.

L'instruction morale, quand elle évite les écueils que nous venons de signaler, contribue puissamment à l'éducation du cœur; mais pour qu'elle suffise à toutes les circonstances, pour qu'elle soit solide et durable, et qu'elle porte sa lumière dans tout le cours de la vie, il faut qu'elle présente un ensemble complet. Il ne suffit donc pas de cette succession de préceptes sans ordre et sans liaison qu'on donne à l'enfant au fur et à mesure des occasions qui les provoquent; il lui faut encore un cours de morale.

La morale de nos enfants ne peut être que la morale chrétienne; elle ne peut avoir d'autre fondement que la religion; c'est donc un cours de religion qui sera en même temps notre cours de morale.

L'instruction religieuse des enfants, en tant qu'elle consiste dans un enseignement régulier, doit suivre l'ordre chronologique des moyens par lesquels Dieu a voulu faire l'éducation religieuse de l'humanité, depuis l'origine du peuple juif jusqu'à l'établissement de la société chrétienne. Ainsi notre plan sera bien simple : nous suivrons les récits de la Bible, et nous les reproduirons d'une manière plus ou moins complète selon l'âge de nos enfants.

Nous commencerons sans doute par faire un choix parmi les faits consignés dans l'Ancien Testament; nous écarterons d'abord ceux dont l'effet sur de jeunes imaginations nous paraîtrait offrir quelque danger. Cependant nous ne tarderons pas à pouvoir tout raconter ou tout laisser lire.

Les personnes qui ne l'ont point essayé sérieusement auront peine à le croire : ces récits bibliques, qui fourmillent d'exemples d'injustice, de cruauté et d'immoralité, n'exercent, à tout prendre, qu'une heureuse influence sur les enfants. Est-ce simplement l'effet de la prépondérance des bons exemples qui y sont plus développés, mieux mis en saillie, et dont les héros excitent toujours notre intérêt et notre sympathie? N'est-ce pas plus encore celui de l'esprit qui règne dans les Livres saints, y montrant partout la présence et la providence de Dieu, partout la notion du devoir, partout la loi de la responsabilité et de l'expiation?

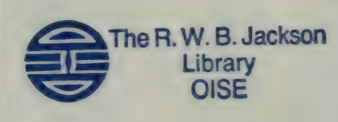
La morale de l'Ancien Testament est souvent bien imparfaite, mais elle n'est qu'une préparation à la vraie morale, à celle de l'Evangile; et les enfants ont peu de peine à comprendre cet état de connaissance incomplète dans lequel le peuple juif attendait la venue du Christ.

Mais ce que nous ne pouvons faire comprendre aux cœurs chrétiens de nos enfants, parce que notre propre cœur ne le comprend pas lui-même, c'est Dieu ordonnant aux fils d'Israël la destruction d'un peuple entier. En vain nous parlerions de l'épouvantable corruption de ces idolâtres, menaçant de détruire autour d'elle toute moralité et toute religion; pour nous, la fin ne justifie pas les moyens. Quoique nous fassions, d'ailleurs, nous irons partout nous heurter aux limites de l'intelligence humaine. N'essayons donc point d'expliquer à nos enfants ce qui pour nous est inexplicable, et habituons-les de bonne heure à incliner leur raison devant la volonté de Dieu, seul sage et seul maître. Quand nous leur aurons fait remarquer combien il est pour nous de mystères dans le monde sensible qui nous entoure, ils ne s'étonneront pas de trouver des mystères

dans le monde moral que nous révèlent les Livres saints.

Cependant nous nous hâterons de faire traverser à nos enfants ce long crépuscule de la loi de Moïse, pour les faire entrer dans la pure lumière de l'Evangile. Alors ils trouveront enfin la morale dans toute sa beauté, dans toute sa sainteté; alors ils la posséderont avec cette suprême autorité que lui donne la volonté de Dieu manifestée d'âge en âge, dans cette magnifique évolution qui se poursuit depuis le premier homme jusqu'à Moïse, depuis Moïse jusqu'aux prophètes, et depuis les prophètes jusqu'à l'Eglise chrétienne.

—



IX

MOYENS INDIRECTS

DE LA DISCIPLINE

Pour bien élever les enfants, il faut les gouverner. Les gouverner, c'est d'abord les soumettre à la règle établie, et il faut une règle dans la famille, comme dans l'école, comme dans toute société; c'est encore empêcher ou réprimer leurs fautes quand l'éducation directe n'a pas réussi à les prévenir. L'ensemble des moyens employés pour gouverner les enfants est ce que nous appelons la discipline.

La discipline est donc nécessaire pour le maintien de cet ordre extérieur et en quelque sorte matériel, qui est une condition indispensable de l'influence éducative des parents et des instituteurs; mais en même temps elle peut concourir avec l'éducation directe à moraliser les enfants, soit en leur donnant de bonnes habitudes, soit en les garantissant des mauvais exem-

ples, soit en ajoutant parfois son action à l'action plus salutaire encore des bons sentiments, pour les éloigner du mal et pour les porter au bien.

Une bonne discipline est celle qui assure l'ordre, tout en exerçant une influence morale; voyons quelles sont les conditions nécessaires pour qu'elle atteigne ce double but.

La meilleure garantie d'ordre, de paix, d'harmonie, dans une famille comme dans une école, est celle qui résulte des dispositions morales que nous avons cherché à développer dans le cœur des enfants, et particulièrement de leur obéissance. Mais ces dispositions ne suffisent pas pour établir la concordance de toutes les activités qui doivent s'épanouir dans le sein d'une vie commune. C'est pourquoi il faut une règle positive, qui serve de loi dans les circonstances où la loi morale se tait et où cependant chaque vie individuelle doit être subordonnée à la vie collective. Puis, pour que la règle soit observée, il lui faut une sanction : c'est la punition de celui qui l'enfreint. Enfin quand un enfant dirige ses efforts vers le bien, il peut être utile quelquefois de l'encourager en le faisant jouir d'un avantage qui vienne s'ajouter à la satisfaction de sa conscience et devancer les fruits encore éloignés de sa bonne conduite; cet avantage est la récompense.

La règle, la punition et la récompense sont donc les trois points essentiels de la discipline; nous allons les examiner successivement.

La règle varie nécessairement selon les circonstances particulières de la vie à laquelle elle s'applique; mais encore, dans une position donnée, elle peut être plus ou moins étendue, ou plus ou moins restreinte, c'est-à-dire qu'elle peut embrasser une partie plus ou moins grande de l'activité des enfants. Si l'on examine tous les effets de la règle sur le développement moral, on reconnaîtra qu'il importe de la restreindre autant que possible, c'est-à-dire de ne régler que les actes pour lesquels la liberté de l'individu compromettrait les conditions essentielles de la vie collective et le but même de l'éducation.

En effet, la règle exerce, il est vrai, une influence morale : elle habitue l'enfant à l'ordre, à l'exactitude, à la soumission; mais l'abus de la règle a les plus fâcheux effets sur le développement du caractère. Quand vos règlements sont trop étendus ou trop minutieux, ils ne laissent plus dans la vie de vos élèves une part suffisante à leur liberté, à leur choix, à leur initiative, à l'exercice de leur réflexion, de leur prudence, de leur volonté, et ils arrêtent ainsi le progrès que vous avez mission de favoriser; en même temps ils exposent les enfants à des infractions trop fréquentes qui vous obligent à multiplier les punitions; or les punitions trop répétées ont de funestes effets sur le caractère; elles aigrissent ceux qu'elles frappent; elles les portent à se mettre en état de guerre, d'abord contre les personnes appelées à faire respecter la règle, puis quelquefois contre les lois de la société et même contre celles de Dieu.

Ce qu'il importe de régler dans toute famille, et plus encore dans toute école, c'est l'emploi du temps; ici la nécessité de la règle est évidente, et chacun est disposé à s'y soumettre. Mais nous ne connaissons pas autre chose qui doive être l'objet d'un règlement de conduite ; on comprend que nous ne parlons point ici des défenses exceptionnelles que vous pouvez être appelés à faire, dans le but, par exemple, de soustraire vos élèves à quelque danger particulier.

Gardez-vous surtout de faire entrer dans votre règlement ce qui est du domaine de la morale; n'y écrivez pas qu'il est défendu de mentir, de frapper son camarade ou de lui prendre son pain. Ce serait confondre la loi immuable de Dieu avec la règle arbitraire et variable qui émane de votre autorité ; cette confusion affaiblirait dans le cœur de vos élèves le sens moral et la voix de la conscience, elle leur donnerait la tentation de regarder comme permis tout ce que votre règlement ne défend pas.

Quand votre règle est bien faite, quand elle pourvoit au nécessaire sans aller au delà, quand elle laisse ainsi aux enfants toute la liberté compatible avec l'ordre de la maison et avec le

succès de vos efforts pour leur éducation, alors il faut qu'elle soit exactement observée. Un règlement inexécuté est un mal; il porte l'anarchie dans les idées et dans les consciences comme dans la vie réelle; renoncez-y plutôt, si vous n'avez le pouvoir et la volonté ferme de maintenir son autorité.

La punition est la sanction de la règle; mais elle est une mesure extrême dont vous devez chercher à prévenir la nécessité : ses effets sur le caractère des enfants ne sont pas toujours exempts de dangers, et son influence en ce qu'elle a de salutaire s'affaiblit graduellement par l'usage même qu'on en fait. La punition positive n'est heureusement pas votre seul moyen de faire observer la règle : une surveillance attentive, un regard, un mot, suffisent souvent pour empêcher de légères infractions qui, si vous les aviez tolérées, en auraient amené de plus graves qu'il aurait fallu punir. Ainsi votre prévoyance et vos soins peuvent diminuer le nombre des fautes qui méritent un châtiment.

Quelquefois la règle d'une école est en même temps un code pénal; à chaque infraction prévue, elle assigne d'avance son châtiment. Un pareil code peut être utile pour maintenir une sorte d'unité de jurisprudence dans une grande institution où le droit de punir appartient à plusieurs maîtres; il a d'ailleurs des avantages qui lui sont propres : en évitant l'hésitation et l'arbitraire de celui qui châtie, il rend le châtiment plus prompt, plus assuré, et plus juste aux yeux des élèves. Et cependant, la punition déterminée d'avance, infligée par un article de règlement et non point par un homme, n'est pas celle qui exerce sur les enfants l'influence morale la plus puissante et la plus salutaire : elle ne se proportionne point assez aux circonstances de chaque faute, elle ne s'adapte pas au caractère de chaque individu; l'autorité du code a quelque chose de sec, de froid et d'aveugle, elle ne s'adresse qu'à la crainte, elle ne parle point au cœur.

Les meilleurs châtiments sont ceux de Dieu, à qui nous devons tout, qui connaît toutes nos faiblesses, et qui, après avoir

fait la plaie, la bande et la guérit; les punitions d'un bon père participent à la salutaire influence de ces heureuses conditions, elles ressemblent à celles du Père céleste autant que l'œuvre de la créature peut ressembler à l'œuvre du Créateur. C'est pourquoi la discipline paternelle corrige l'enfant sans aigrir son cœur; c'est pourquoi elle devrait servir de modèle à la discipline de toute école et de tout pensionnat.

Il faut à l'instituteur un grand dévouement, un cœur chaud, un sincère amour de l'enfance, pour imiter, même de bien loin, la sollicitude et la tendresse d'un père; mais il lui faut les mêmes dispositions pour que son œuvre s'accomplisse heureusement, et pour que sa vie ne soit pas un enfer : quand l'éducation n'est qu'un métier, elle est le dernier de tous. Nous devons donc supposer au maître d'école, au chef de pension, des sentiments qui le portent à donner des soins paternels à tous les élèves qui lui sont confiés.

Ces dispositions du maître suffiront-elles, dans une maison où de nombreux enfants sont réunis temporairement, non point par les liens du sang, mais par le hasard des circonstances? Un seul homme pourra-t-il y étudier le caractère de chaque élève, y suivre tous les détails de sa vie, y tenir compte de son passé et de son avenir, y gagner sa confiance, et exercer sur lui l'influence d'un père? La vraie discipline paternelle enfin n'y sera-t-elle pas une fiction impossible à soutenir? Ces objections ne sont que trop fondées; non, le bienfait de la vie de famille ne se trouve complet que dans la famille. Mais si la discipline de l'instituteur ne peut pas être exactement celle d'un père, elle peut et elle doit prendre celle-ci pour modèle et s'efforcer sans cesse de s'en rapprocher.

Dans une institution nombreuse, l'éducation morale doit être répartie entre plusieurs maîtres, en sorte que chacun d'eux n'ait à diriger qu'un nombre limité d'élèves [1]. Lorsqu'un

[1] Les institutions allemandes et suisses destinées à régénérer des enfants vicieux, entre autres celles de Horn, près de Hambourg, et de Baechtelen, près de Berne, qui donnent d'admirables résultats, sont divisées en familles

enfant y arrive, il se trouve d'abord isolé au milieu d'une foule d'inconnus, il a besoin que quelqu'un remplace pour lui les parents qu'il vient de quitter. Eh bien, c'est le maître chargé de son éducation morale qui, dès le premier moment, doit l'accueillir, être son appui, son guide, son conseil, son bienfaiteur, et gagner son affection et sa confiance avant même que le nouveau venu ait formé des liaisons avec ses camarades. C'est ainsi qu'un instituteur peut apprendre à bien connaître son élève, c'est ainsi qu'il peut avoir avec lui les douces relations de l'intimité; alors son influence et son autorité seront presque paternelles; alors, s'il doit punir, il punira comme un père, et ses châtiments n'auront que de salutaires effets.

La promptitude de la punition n'est utile que pour de très jeunes enfants, chez qui la mémoire est courte, la distraction facile, et qui dans la peine qui les frappe ne verraient pas toujours la conséquence de leur faute, si elle en était séparée par un trop long intervalle. Mais pour une infraction grave, commise par un enfant déjà développé, le maître, avant de punir, doit prendre le temps de la réflexion.

Il ne fera d'abord qu'une courte réprimande, empreinte de calme, de sérieux et d'affection, dans laquelle il s'efforcera de faire comprendre à l'élève, de faire condamner par sa propre conscience, non-seulement la faute qu'il vient de commettre, mais encore et surtout le vice moral, le défaut de caractère, qui en lui est la cause du mal; en même temps il lui annoncera une punition, sans lui laisser ignorer qu'elle n'est pas encore déterminée.

L'attente d'un châtiment inconnu est déjà une peine; elle sera pour l'enfant un temps d'inquiétude et de réflexion, pendant lequel les paroles à la fois sévères et bienveillantes du maître retentiront encore à son oreille, et qui déjà pourra faire naître dans son cœur, et le repentir du passé, et de

de douze ou quinze enfants, dont chacune a son habitation, sa vie, ses intérêts particuliers, et son chef qui s'efforce de remplir envers elle tous les devoirs d'un bon père.

bonnes résolutions pour l'avenir. Ce délai ne sera point non plus perdu pour l'instituteur : celui-ci pourra se consulter, au besoin consulter les autres, tenir compte du caractère et des antécédents de son élève, ainsi que des circonstances de sa faute, et choisir la punition la plus juste et la plus propre à le ramener au bien.

Examinons maintenant les diverses espèces de punitions, afin d'apprécier l'influence de chacune d'elles sur le cœur de l'enfant, influence qui doit diriger le maître dans le choix qu'il est appelé à en faire.

Remarquons d'abord qu'on ne punit point un enfant en lui faisant réparer un tort ; la réparation, quand elle est possible, n'est qu'un devoir prescrit par la justice et non point une punition. Gardez-vous aussi d'employer la réprimande comme châtiment : il faut que l'enfant soit toujours disposé à recevoir vos paroles comme un bienfait, à les écouter avec attention, avec confiance, avec le désir d'en profiter ; si vous les lui infligez comme une peine, il ne fera que les subir avec l'impatience d'en être délivré, il n'en sera point touché, et il s'accoutumera ainsi à laisser glisser sur son cœur tous vos conseils, toutes vos exhortations, sans en recevoir aucune impression salutaire.

Cela posé, nous ne connaissons qne trois espèces de peines à infliger : la douleur physique, l'humiliation, les privations.

La douleur physique, c'est-à-dire le châtiment corporel, a été longtemps le principal, sinon le seul moyen de correction, et souvent il n'a eu pour effet que d'abrutir les enfants et de corrompre leur cœur ; aussi sommes-nous bien éloigné de vouloir le réhabiliter. Cependant nous devons reconnaître que parfois on l'a proscrit d'un manière trop absolue : il est des cas où la main d'un père peut se faire sentir à son enfant sans altérer ses sentiments d'amour et de respect, et où ce châtiment est seul assez prompt et assez efficace pour interrompre à l'instant une mutinerie qui pourrait avoir de funestes con-

séquences. Mais ces cas-là sont fort rares; un père abuse de ce moyen s'il l'emploie souvent, et il se prépare d'amères déceptions. Les châtiments corporels infligés par un instituteur ont des effets plus pernicieux encore, et l'abus en est bien plus à redouter; aussi, tout en reconnaissant qu'ils peuvent parfois être excusables, peut-être même utiles, nous ne pouvons, en principe, les autoriser dans aucune école et dans aucun pensionnat.

Nous avons d'ailleurs, dans l'influence même à laquelle le châtiment corporel doit son efficacité, un puissant motif pour le proscrire comme moyen régulier de correction. Il n'agit sur l'enfant qu'en lui faisant craindre la douleur, et nous avons pour mission de lui apprendre à en braver le danger et à la supporter avec patience. C'est là une contradiction à laquelle il n'est pas permis de se résigner.

On punit un enfant par l'humiliation, lorsqu'on lui adresse publiquement une réprimande qui le couvre de honte, lorsqu'on lui assigne dans sa classe un mauvais rang ou une place vouée à l'opprobre, en général lorsqu'on fait de lui un objet de risée ou de mépris. Si cette humiliation produisait l'humilité du cœur, elle ne serait qu'un bien; mais ses effets sont fort différents.

Tantôt elle attaque l'enfant dans son caractère moral, elle le déconsidère aux yeux de ses camarades, elle le relègue en quelque sorte en dehors du cercle honnête dont il faisait partie; alors elle lui fait perdre le sentiment de sa dignité, elle l'aigrit contre la société qui le rejette, elle le place dans la position la plus dangereuse pour sa moralité.

Tantôt elle pénètre moins profondément, elle n'atteint pas le caractère d'une manière grave, et elle ne blesse que l'orgueil; mais en le blessant, elle l'irrite plutôt qu'elle ne l'abat. En punissant ainsi l'enfant dans son amour-propre, on l'excite indirectement à en considérer les satisfactions comme un besoin, et à craindre par-dessus tout ce qui peut les compromettre; on ne pourrait pas mieux faire si l'on cherchait à

développer dans son cœur l'orgueil et le respect humain[1].

L'humiliation, employée comme moyen de punition, exerce donc une funeste influence sur le caractère moral des enfants, et l'on ne peut la conseiller ni au père ni à l'instituteur.

Les privations infligées comme châtiments ont des effets très divers selon leur nature : on peut priver un enfant de nourriture, d'amusement, de travail, de liberté ou de société.

La privation de nourriture ne peut être infligée à l'enfant que dans une mesure très restreinte, sous peine de compromettre sa santé. Ordinairement on se borne à le priver du superflu, des friandises, du mets qu'il préfère ; par là on augmente l'importance qu'il n'est que trop disposé à mettre aux jouissances du goût ; on stimule sa gourmandise, tandis qu'on devrait la combattre ; un pareil châtiment ne saurait être approuvé, car il porte avec lui l'excitation d'un penchant qui peut devenir un vice. Quelquefois on étend la privation à tout ce qui ne paraît pas indispensable : on met l'enfant au pain et à l'eau ; c'est alors une punition qui ne convient qu'aux tempéraments robustes, que souvent on ne pourrait prolonger sans péril, et qui doit être réservée pour les circonstances très graves. En résumé, la privation de nourriture ne peut être approuvée que pour des cas exceptionnels ; nous ne saurions y voir un moyen régulier et salutaire de punition.

La privation d'amusement a quelque chose de plus légitime ou du moins de plus naturel et de plus innocent, car le plaisir n'est pas pour l'homme un besoin au même degré que la nourriture, et pour l'enfant le goût des jeux n'offre pas les mêmes dangers que la gourmandise. Un maître peut donc priver son élève d'une récréation, d'une promenade, ou de tout autre divertissement de son âge, sans exciter en son cœur au-

[1] Souvent, sans doute, il peut être nécessaire de réprimer l'amour-propre d'un enfant en lui montrant sa faiblesse et ses défauts ; c'est alors une sorte d'instruction qu'on lui donne pour le porter à s'humilier lui-même ; c'est un appel à son cœur, à sa raison, à sa conscience, dont le but n'est pas de le faire souffrir ; ce n'est point une punition.

cun mauvais penchant, et sans nuire à sa santé, tant que ce genre de châtiment n'est pas assez répété pour le priver en même temps de l'exercice physique dont il a besoin. Les châtiments qui font la meilleure impression sont ceux qui peuvent se faire accepter de l'enfant comme une conséquence naturelle de sa faute; la privation d'amusement offre souvent cet avantage : vous priverez votre élève d'un jeu pendant lequel il s'est mal comporté; vous le priverez de la récréation qui devait suivre une heure de travail, lorsque pendant cette heure il n'a fait que jouer au lieu d'accomplir son devoir.

La privation de travail n'est guère envisagée comme une punition pour les enfants; la raison en est bien simple : après avoir réussi à leur rendre le travail désagréable, on a imaginé de profiter du dégoût qu'il leur inspirait pour le leur administrer comme une punition; voilà certainement un des vices les plus fâcheux du système d'éducation généralement en usage. C'est ainsi que presque tous nous avons été élevés; aussi n'est-ce qu'à force de temps et d'expérience que nous parvenons à nous guérir d'un funeste préjugé, et à reconnaître qu'en réalité le travail est une jouissance, et sa privation forcée une véritable peine.

Nous avons montré qu'un travail bien gradué et approprié aux facultés d'un enfant est naturellement attrayant pour lui; ainsi notre élève aime généralement son travail; en cela il est dans le vrai, et nous nous garderons bien de rien faire qui puisse lui donner un sentiment contraire. C'est pourquoi nous ne le punirons pas en lui imposant une tâche extraordinaire, mais plutôt, s'il est nécessaire, en l'obligeant à l'inaction pendant que ses camarades travaillent avec ardeur et avec joie.

On se rappelle que les exercices corporels de nos élèves ne se bornent pas à une pure gymnastique, et qu'ils comprennent aussi un véritable travail, un travail productif; nous pourrons donc les priver, selon le besoin, soit d'un travail du corps, soit d'un travail de l'intelligence. La première de ces punitions leur sera ordinairement plus pénible dans l'âge où la plus

grande partie de leur journée est consacrée à l'étude; mais si l'instruction que vous leur donnez est bien dirigée, la privation d'une leçon, imposée avec tact et en temps opportun, n'en sera pas moins pour eux une véritable punition.

Lorsqu'on veut punir ainsi un enfant léger, et qui n'a pas encore pris beaucoup de goût pour l'étude, il faut le faire rester dans un coin de la salle pendant que la leçon continue, afin que son inaction soit réelle et qu'il ne puisse pas se consoler en allant jouer ailleurs; cependant, grâce à vos soins, un temps viendra où ce même enfant sera suffisamment puni par la perte d'une leçon, lors même que vous lui laisserez toute sa liberté.

La liberté de l'homme est une condition nécessaire de l'exercice et par conséquent de la puissance de toutes ses facultés; c'est pourquoi elle est indispensable à son développement moral comme à son développement intellectuel et physique. Il résulte de là, d'une part que la privation de liberté est une punition pénible à l'enfant, de l'autre que l'emploi trop fréquent de ce moyen compromettrait le but même de l'éducation.

Lorsque votre élève a abusé de sa liberté, il est naturel, il est juste, il est utile de le punir en restreignant cette liberté dans des limites qui préviennent le retour de l'abus; mais cette punition ne doit durer que le temps nécessaire pour produire l'impression favorable que vous en attendez, et vos soins doivent tendre à l'abréger le plus possible.

La privation complète de liberté présente de graves inconvénients; elle nécessite l'emploi de la prison, du cachot; elle n'est point sans danger pour la santé de l'enfant, pour son imagination, pour sa moralité; puis, en le familiarisant avec les peines que la société inflige au criminel, elle diminue dans son cœur l'horreur salutaire que celles-ci devraient toujours lui inspirer.

On emploie dans les écoles enfantines une punition qui prive l'enfant de liberté sans l'exposer aux dangers que nous

venons de signaler : on le place dans un coin de la salle, fermé d'une cloison par-dessus laquelle l'instituteur peut seul le voir, et qu'on appelle *le cabinet de réflexion*. Si réellement il y réfléchit sur sa faute, s'il y forme de bonnes résolutions, si plein de confiance dans son maître qui l'interroge avec affection après le châtiment, il lui dit sincèrement quelles ont été ses réflexions, alors la punition est excellente; mais si l'enfant sort de là irrité ou boudeur, il est à craindre qu'elle ne lui ait fait plus de mal que de bien.

En résumé, nous dirons aux parents et aux instituteurs : Vous pouvez punir votre enfant en le privant pour un peu de temps d'une partie de sa liberté, de celle surtout dont il a abusé; vous pouvez encore, dans des circonstances graves, lui ôter momentanément toute sa liberté, pourvu que vous soyez sûr de le placer en même temps dans une position sans danger pour lui, et propre à lui inspirer de salutaires réflexions; mais point de prison, point de cachot; en un mot, point de ces punitions qui ressemblent aux peines infamantes de la justice sociale, sauf dans ces cas exceptionnels, et heureusement bien rares, où il n'est point d'autre moyen de dompter un forcené.

L'homme a besoin de société autant que de liberté; l'expérience a même prouvé que la peine de l'isolement est celle que sa raison supporte le moins; et c'est pendant l'enfance que l'instinct de sociabilité se manifeste le plus vivement. Ainsi l'éducation trouvera dans la privation de société une punition qui peut être très dure, et dont elle retirera de grands avantages si elle sait l'employer avec discernement et avec prudence. Cette manière de punir l'enfant est d'ailleurs naturelle et éminemment juste, dans les cas si fréquents où sa faute est une atteinte portée aux droits et à la tranquillité des personnes dont la société est un bienfait pour lui.

L'isolement aggrave les autres punitions en s'y associant : lors même qu'il n'est ni bien complet, ni bien prolongé, il constitue souvent, sans que nous nous en rendions compte, la principale peine des châtiments que nous infligeons.

Ainsi, nous avons montré les inconvénients de la privation de nourriture considérée comme moyen de punir; mais on peut obliger un enfant à prendre son repas seul; cette peine convient particulièrement à celui qui se comporte mal à table; elle lui sera très sensible, lors même qu'on ne retranchera rien de son ordinaire.

De même aussi, la privation d'amusement, de travail ou de liberté sera surtout pénible pour l'enfant, lorsqu'en même temps elle lui fera perdre la société de ses compagnons de jeu, de travail ou d'étude.

L'examen que nous venons de faire des divers genres de punitions nous montre combien il en est peu qui soient sans danger pour le caractère de l'enfant qui les subit; c'est pour les parents et pour les maîtres une raison puissante de chercher à prévenir, autant que possible, les fautes qui exigent un châtiment. Mais enfin, quand il faudra punir, c'est dans les privations imposées à l'enfant qu'on en trouvera les meilleurs moyens. On le privera momentanément des jeux, du travail, de la société; plus rarement de sa liberté. La privation de nourriture et le châtiment corporel seront considérés comme des mesures extrêmes réservées à ces cas exceptionnels où tout autre moyen paraîtrait inefficace. Enfin si l'enfant doit être modeste et humble de cœur, s'il est bon que souvent il s'humilie devant la loi de Dieu et devant la voix de sa conscience, son humiliation forcée devant ses semblables n'est pour lui qu'une cause de démoralisation, c'est un genre de punition auquel on doit renoncer complétement.

Il est pénible d'avoir à punir, mais il est doux de pouvoir récompenser. C'est cette jouissance du cœur qui souvent nous entraîne à donner une récompense à notre enfant, alors même que le plaisir passager dont il va jouir peut nuire à son perfectionnement et à son bonheur futur. Pour l'éducation, la récompense est beaucoup moins nécessaire que le châtiment, et elle ne présente pas moins de danger.

L'inconvénient le plus général de la récompense est de s'of-

frir à l'enfant comme un motif de faire le bien, et de se substituer ainsi au vrai motif qui devrait le diriger, à ce motif supérieur qui doit absolument suffire par lui-même, puisque bien souvent il agira seul dans son cœur, à la voix de la conscience, au sentiment du devoir, à la loi de Dieu. On conçoit quels seraient les funestes effets de cette substitution; pour les éviter, il faut décerner la récompense sans qu'elle ait été ni promise ni prévue, et comme un témoignage extraordinaire de satisfaction.

Dieu a voulu qu'en général notre vertu fût récompensée même par ses effets sur notre vie terrestre; et récompenser un enfant, ce n'est souvent que le faire anticiper sur les heureuses conséquences qu'il ressentira plus tard de sa bonne conduite. Cependant l'accomplissement du devoir ne procure pas toujours à l'homme des avantages extérieurs semblables à vos rémunérations; trop souvent la société se montre injuste et ingrate; et votre élève serait exposé plus tard à de cruelles déceptions si vous l'aviez accoutumé à compter sur autre chose que sur la satisfaction de sa conscience. Il faut donc encore que vos récompenses soient assez rares et assez irrégulières pour que l'enfant ne s'y attende jamais.

Notre conscience, d'accord avec l'Evangile, nous apprend que nos meilleures œuvres sont imparfaites, et que notre cœur recèle toujours quelque tendance vicieuse; il importe à la piété de l'enfant qu'il soit bien convaincu de cette vérité; il ne faut donc pas qu'il reçoive vos récompenses comme quelque chose qui lui est dû, et qu'il a pleinement mérité. C'est pourquoi vous devez les lui offrir plutôt comme un encouragement, comme un témoignage de satisfaction sans doute, mais en même temps d'affection et d'espoir dans la continuation de ses efforts pour le bien.

Nous venons de faire voir que la récompense ne doit être, ni un mobile substitué au sentiment du devoir, ni un avantage auquel l'enfant s'attende comme à une suite constante de la bonne conduite, ni un prix qu'il croie avoir pleinement mérité.

En d'autres termes, vous devez la décerner sans l'avoir promise, sans la rendre fréquente ou régulière, sans que l'enfant la reçoive comme quelque chose qui lui est dû.

Examinons maintenant quelle doit être la nature de la récompense pour qu'elle exerce une salutaire influence sur le développement moral de celui qui l'obtient.

Le plaisir que vous causez à l'enfant tient toujours à la satisfaction de quelqu'un de ses goûts, que vous excitez en le flattant; si ce goût appartient à la tendance personnelle, s'il peut devenir un vice, son excitation est dangereuse; si au contraire ce goût réside dans l'activité naturelle et légitime à laquelle l'homme doit son développement en tout genre, ou bien s'il appartient à la tendance sociale et s'il conduit à la vertu, son excitation est salutaire.

Ainsi, ne récompensez point votre enfant par des distinctions honorifiques, vous l'exciteriez à l'orgueil; ne le récompensez point par des friandises, vous le pousseriez à la sensualité; ne le récompensez point par un don pécuniaire, vous le porteriez à l'avarice, vous lui feriez croire que l'argent est le prix ordinaire de la vertu.

Mais récompensez-le en lui donnant les moyens d'activité, les instruments de travail ou d'étude qui lui manquent, et vous exciterez son goût pour l'activité, pour l'étude et pour le travail; récompensez-le par le témoignage de votre joie et de votre approbation, et vous augmenterez son désir de vous voir content de lui; récompensez-le en lui procurant l'occasion de faire du bien aux pauvres, et vous fortifierez ses dispositions charitables.

Nous avons cherché à exposer les principes fondamentaux d'une discipline vraiment moralisante, principes qui sont encore la conséquence naturelle de la loi de l'organisme formulée dans la première partie de cet ouvrage. Mais nous ne pouvons aller au delà; nous ne pouvons ni entrer dans tous les détails, ni donner des règles absolues, ni tracer aux parents une ligne de conduite qui convienne à tous les cas particuliers. L'éduca-

tion n'est point susceptible d'être l'objet d'un manuel; elle demande constamment les soins, le tact, l'appréciation d'un homme de cœur et d'intelligence, qui ne perde jamais de vue les principes essentiels de la loi qui préside au développement de l'homme sur la terre.

Mais ces principes suffisent toujours pour diriger sûrement dans ses moyens de discipline celui qui veut leur rester fidèle : qu'il n'adopte aucune mesure sans s'être rendu compte de l'influence qu'elle exercera sur le cœur de son élève; que pour chacun de ses actes il se demande quel est le goût, quel est le mobile, quelle est la disposition qu'il met en œuvre et qu'il excite. Si cette disposition est mauvaise de sa nature, si en se développant elle conduit au vice, alors l'action du maître qui la met en œuvre serait funeste pour l'éducation, et il faut y renoncer. Si au contraire cette disposition est bonne, si elle améliore le cœur dans lequel elle est vivante, si elle le conduit au bien, alors l'action du maître qui l'excite est elle-même salutaire et moralisante, et il faut y persister.

CONCLUSION

Nous venons d'examiner tour à tour les divers éléments de notre vie morale ; nous avons exposé les moyens, soit directs, soit indirects, par lesquels l'éducation peut agir sur leur développement de manière à en faire résulter notre perfectionnement et notre bonheur.

Mais ces éléments, que nous avons dû séparer dans notre étude et dans notre exposition, sont intimement liés dans l'organisme moral de l'homme. Aussi les voit-on plus ou moins combinés dans chaque fait, sitôt qu'abordant la pratique de l'éducation on se trouve aux prises avec la vie réelle.

Ainsi, lorsque dans une circonstance donnée vous voudrez examiner les mobiles qui déterminent la conduite de votre enfant, afin d'en apprécier l'influence sur son développement moral, une investigation attentive vous fera presque toujours découvrir plusieurs motifs divers qui contribuent à le décider : tantôt l'acte qui ne paraît dicté que par le sentiment religieux, est en même temps un effet de l'exemple ou de l'habitude ; tantôt celui qui paraît résulter uniquement des vertus de la tendance sociale, est pourtant aussi une satisfaction donnée à quelque penchant de la tendance personnelle.

Cette complication des mobiles de la volonté est souvent une difficulté pour l'éducateur ; elle peut l'empêcher de voir clairement si telle pratique met en œuvre et exerce, dans le cœur de son élève, de bons ou de mauvais sentiments ; si elle doit être adoptée comme salutaire, ou repoussée comme funeste. Il est cependant pour lui un moyen de dissiper ces doutes, et nous devons l'indiquer ici.

La loi de l'organisme nous apprend que, dans l'ordre moral aussi bien que dans l'ordre intellectuel et dans l'ordre physique, l'organe le plus excité, celui qui remplit le principal rôle, et qui par là même est le plus exercé, est aussi celui qui se développe et se fortifie le plus. Or, parmi les mobiles qui peuvent concourir à une détermination de notre volonté, il en est toujours un qui domine les autres dans notre cœur; c'est le goût que nous sacrifierions le dernier s'il fallait choisir, c'est le penchant qui occupe le plus nos pensées, qui excite le plus nos désirs, et dont la satisfaction s'identifie pour nous avec la conduite que nous avons adoptée. C'est là le mobile principal de notre action, c'est celui qui va être le plus exercé et le plus fortifié. Si ce mobile est bon, nous ferons des progrès vers le bien, s'il est mauvais nous en ferons vers le mal.

Dans tous les actes de votre élève, dans toutes ses déterminations, et même dans tous ses désirs, il est nécessaire que vous sachiez quel est son mobile principal. Ce ne sera pas toujours celui qui est le plus en évidence, ni même un de ceux que l'enfant avoue, et il faudra que vous connaissiez bien son caractère pour démêler le fond de sa pensée; quelquefois même il vous trompera sans le vouloir, il se fera illusion sur ses propres motifs, et il considérera comme les principaux ceux qui ne sont qu'accessoires; alors il ne vous suffira pas de lire dans sa pensée, vous devrez encore sonder les derniers replis de son cœur pour y découvrir un penchant, peut-être déjà bien fort, qu'il ne s'avoue point encore à lui-même.

Quand enfin vous aurez découvert ce mobile principal, votre conduite sera nettement tracée; selon que ce mobile sera bon ou mauvais, vous favoriserez ou vous combattrez les actes qui lui donnent satisfaction.

Et cependant, ce mobile principal, celui qui se montre le plus fort dans un moment donné, n'est pas toujours celui auquel vous devez attacher la plus grande importance; vous devez aussi examiner, d'après sa nature même, le rôle qui lui appartient dans le développement moral de l'enfant.

Ainsi, dans le premier âge, il est souvent des passions très vives qui durent peu et qui disparaissent en quelque sorte d'elles-mêmes, soit avec les circonstances qui les avaient provoquées, soit par l'effet du progrès des années; ce n'est point là sans doute une raison de sécurité suffisante pour vous engager à en abandonner entièrement la direction, mais bien pour vous autoriser à la subordonner, s'il le faut, aux soins que réclament d'autres dispositions dont les effets doivent s'étendre sur la vie entière.

Enfin dans l'appréciation de l'importance des mobiles qui dirigent votre enfant, vous devez considérer surtout le défaut le plus saillant de son caractère, soit la vertu qui chez lui paraît sans force, soit le vice qui menace de le subjuguer. Cette vertu est la plus nécessaire à développer, vous favoriserez donc de préférence tout ce qui lui est occasion de s'exercer. Ce vice est le plus nécessaire à combattre, vous éviterez donc par-dessus tout les circonstances qui le mettent en œuvre.

Maintenant nous avons exposé les vrais moyens, les moyens efficaces d'éducation morale. Mais nous avons reconnu que l'éducateur ne peut pas les employer à son choix et à son heure, parce qu'il n'est pas en son pouvoir de décider d'un exercice moral comme il décide d'un exercice intellectuel ou d'un exercice physique. Il est donc réduit à profiter de son influence sur les circonstances de la vie de son élève pour faire naître ou favoriser celles qui exercent en lui de bons sentiments, et pour éviter ou repousser celles qui mettent en œuvre des penchants vicieux. Mais quand et comment se présenteront ces circonstances, et quel sera dans la vie de l'enfant le temps où l'on cherchera ces occasions de culture morale?

Nous avons réparti la journée de nos élèves entre les exercices du corps et ceux de l'intelligence, et à l'exception de quelques instants consacrés à la prière, nous n'en avons rien attribué à l'éducation morale. Et cependant celle-ci doit être tout dans les soins des parents comme dans la vie de l'enfant, sous peine de n'être rien dans la réalité; en vain vous réus-

siriez à occuper de morale les trois quarts de sa journée, si pendant l'autre quart vous laissiez libre cours aux passions mauvaises; il faut que le développement du cœur pénètre la vie entière; il faut qu'il s'associe à l'étude et au plaisir, au travail et au repos.

Dans le fait, il en est toujours ainsi; seulement, si vous n'y prenez garde, ce développement peut être celui du vice et point celui de la vertu. En effet, nous l'avons déjà remarqué, l'homme ne fait rien sans y être poussé par quelque mobile moral, bon ou mauvais; il n'est donc rien dans la vie de l'enfant qui ne mette en œuvre quelque goût, quelque sentiment appartenant à l'une ou à l'autre de ses tendances, rien par conséquent qui ne soit pour vous une occasion de travailler à l'amélioration de son cœur.

L'éducation morale commencera donc chaque jour au réveil de l'enfant, elle présidera à son lever, elle le suivra dans ses soins de propreté, elle ne l'abandonnera point, ni à table, ni à la promenade, ni pendant la leçon, ni dans ses jeux, ni dans son travail, jusqu'au moment où recommencera son sommeil; mais elle ne sera pour lui ni tyrannique ni inquisitive, elle lui laissera en général toute la liberté nécessaire pour que ses actions soient bien à lui, pour que sa conduite ne soit dirigée que par des mobiles éveillés dans son propre cœur.

Pour accomplir une œuvre pareille, ce n'était pas trop sans doute de toute la tendresse, de toute la sollicitude, de toute la persévérance d'un père ou d'une mère. Et ceux-ci cependant sont ordinairement obligés de confier à des mains étrangères une partie souvent bien grande de l'éducation de leurs enfants. Comment alors ce développement moral, qui est leur tâche essentielle, recevra-t-il tous les soins que nous avons demandés pour lui, et que sa nature même exige?

Et d'abord, nous devons le répéter, il faut que les instituteurs, par leur dévouement, par leur amour de l'enfance, par l'élévation de leurs sentiments, soient dignes de remplacer les parents dans la charge si importante qu'ils ont acceptée. Mais aussi,

leur tâche sera singulièrement facilitée si elle a été bien commencée dans la maison paternelle, car ils auront pour eux cette force de l'organisme qui pousse à leur développement tous les germes qui ont eu un commencement de vie. C'est pourquoi aussi cette continuité de soins moraux, indispensable dans la première période de l'enfance, devient de moins en moins nécessaire lorsque le progrès des années amène à la fois un plus grand développement de vie, un plus grand besoin de liberté, une plus grande force intellectuelle et morale contre l'erreur et contre le mal.

C'est donc un devoir pour les parents de faire eux-mêmes la première éducation de leurs enfants, et de ne point se séparer d'eux avant que leur caractère soit formé, avant que le développement de leur cœur ait pris une bonne direction. Nous avons reconnu, il est vrai, la grande utilité de l'éducation publique pour la culture morale de l'enfance; mais, pendant le premier âge, il faut qu'elle s'associe à l'éducation paternelle et non point qu'elle la remplace entièrement. Une brusque et complète substitution d'une influence étrangère à celle de la famille serait toujours dangereuse, et c'est peu à peu que l'enfant doit être accoutumé à ce changement.

Dès que son âge permettra de lui faire commencer des leçons régulières, quelques heures chaque jour passées dans une école bien choisie contribueront beaucoup à ses progrès de tout genre; ces heures s'augmenteront plus tard, et pourront finir par occuper la très grande partie de la journée quand l'exigeront les besoins de l'instruction et des travaux corporels.

La séparation complète à laquelle doivent se décider tant de parents pour envoyer leurs enfants dans un collége ou dans un pensionnat, est un dernier sacrifice auprès duquel les autres ne sont rien; on ne le fera que s'il est vraiment nécessaire, et on le différera le plus possible. Nous ne saurions fixer un âge auquel le jeune homme sera assez développé pour qu'il soit raisonnable de lui laisser affronter les dangers de cette sorte d'abdication de l'influence domestique, cet âge variera selon

diverses circonstances; mais nous croyons désirable que l'enfant demeure dans la maison paternelle jusqu'à ce que son instruction religieuse puisse être considérée comme achevée.

Nous avons dit que l'éducation morale doit être associée à l'éducation intellectuelle et à l'éducation physique. Quand bien même cette combinaison ne serait pas, comme nous l'avons montré, une condition essentielle de l'heureux et complet développement des qualités du cœur, encore devrions-nous la demander dans l'intérêt d'un exercice fructueux et d'une application bienfaisante des forces de l'esprit et du corps.

En effet, l'homme ne réussit dans son étude et dans son travail que lorsqu'il y apporte un zèle consciencieux, une volonté ferme et persévérante; voilà donc des qualités morales indispensables au succès des exercices intellectuels et physiques. Et si ce zèle et cette volonté doivent résulter ordinairement de la satisfaction attachée à l'exercice même des organes dans la sphère de leur activité actuelle, souvent aussi ils ont besoin d'être un effet de l'éducation, afin d'avoir par eux-mêmes la force de soutenir l'homme contre les difficultés et les obstacles, dans l'accomplissement d'une tâche qui ne saurait être toujours également attrayante pour lui.

Les faits nous ramènent donc encore à cet organisme qui unit dans un même développement général les trois grandes sphères de l'activité humaine : le cœur, l'esprit et le corps. Plus on s'occupera de cet important sujet de l'éducation de l'enfance, plus on l'approfondira, soit par la réflexion, soit par la pratique, et plus on se convaincra de la nécessité d'en réunir les diverses parties dans une œuvre commune où chaque sentiment, chaque faculté, chaque organe devra son développement à son propre exercice, tout en contribuant aux progrès de l'organisme entier, mais où le développement moral conservera toujours la prééminence qui lui appartient.

FIN.

TABLE DES MATIÈRES

LIVRE II

LIVRE III

LIVRE IV

Paris. — Typographie de Ch. Meyrueis et Cie, rue des Grès, 11.

